Niveau(x) d'enseignement : 7
Centre d'intérêt : 610 Numéro EDUQ : 9370392

Bélanger, Marie-France

Evaluation d'un système d'aide à l'apprentissage : phase I / Marie-France Bélanger, Nicole Bizier, Marie-Germaine Guiomar. -- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, Service de la recherche et du développement, 1992.
v, 131 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: p. ii. Code: 1532-0395. Bibliogr.: p. 83-85. Glossaire.

ISBN 2-920916-22-X

Vedette(s)-secondaire(s): Bizier, Nicole * Guiomar, Marie-Germaine * Collège de Sherbrooke. Service de la recherche et du développement

Descripteur(s): Aide à l'apprentissage * Méthode d'évaluation * Indicateur de rendement * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Collège de Sherbrooke

Identificateur(s) de sujet: PERT (Diagramme)

Ce projet consistait à concevoir un processus d'évaluation de l'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke. Il a requis, pour sa réalisation, plusieurs étapes logiques et chronologiques: parallèlement à la recension des écrits sur la question de l'évaluation dans le réseau des collèges, une cueillette de données destinées à dresser le portrait de l'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke a été effectuée. Un tableau synoptique a été construit pour la présentation historique de l'aide à l'apprentissage sous toutes les formes, et ce, depuis la fondation du collège. L'analyse de ces données a permis la conception du processus d'évaluation à proprement parler. L'exposé synthétique en est fait selon un diagramme PERT (Program Evaluation and Review Technique). Les étapes exposées dans ce document présentent les différentes phases de l'évaluation, elle se divisent en deux grands points: l'évaluation du système et l'évaluation de certaines activités de ce même système. Les outils requis pour cette évaluation ont été décrits et une réflexion sur la responsabilité de l'évaluation a été proposée.

Type de document:

9370392

Évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage

Phase 1

Marie-France Bélanger
Nicole Bizier
Marie-Germaine Guiomar

Décembre 1992

Collège de Sherbrooke

Service de la recherche
et du développement

13 70 392

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de
l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide
à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

On peut obtenir des exemplaires de ce rapport de recherche en s'adressant au :

Service de la recherche et du développement
Collège de Sherbrooke
475, rue Parc
Sherbrooke (Québec)
J1H 5M7

Dépôt légal - 4e trimestre 1992
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-920916-22-x

Remerciements

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage (PAREA).

Nous tenons à remercier toutes les personnes, qui de près ou de loin, ont contribué à notre travail. Parmi ces dernières, mentionnons les coordonnateurs de département, les professeurs et les professionnels non enseignants impliqués dans l'aide à l'apprentissage ainsi que les directeurs de service et les directeurs de secteurs.

Nous remercions plus particulièrement Madame Jacqueline T.Giard, directrice du service de la recherche du Collège de Sherbrooke et Monsieur Patrick Merrien, conseiller dans ce même service.

Marie-France Bélanger
Nicole Bizier
Marie-Germaine Guiomar

Résumé

Ce projet consistait à concevoir un processus d'évaluation de l'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke. Il a requis, pour sa réalisation, plusieurs étapes logiques et chronologiques : parallèlement à la recension des écrits sur la question de l'évaluation dans le réseau des collèges, une cueillette de données destinées à dresser le portrait de l'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke a été effectuée. Un tableau synoptique a été construit pour la présentation historique de l'aide à l'apprentissage sous toutes ses formes, et ce, depuis la fondation du Collège. L'analyse de ces données a permis la conception du processus d'évaluation à proprement parler. L'exposé synthétique en est fait selon un diagramme PERT (Program Evaluation and Review Technique). Les étapes exposées dans ce document présentent les différentes phases de l'évaluation; elles se divisent en deux grands points : l'évaluation du système et l'évaluation de certaines activités de ce même système. Les outils requis pour cette évaluation ont été esquissés et une réflexion sur la responsabilité de l'évaluation a été proposée.

Table des matières

REMERCIEMENTS i

RÉSUMÉ ii

TABLE DES MATIÈRES iii

INTRODUCTION 1

I. PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET RECENSION DES ÉCRITS 5

1. PROBLÉMATISATION 7

1.1 Problématique 7
1.2 But et objectifs 9
1.2.1 Objectifs spécifiques de la recherche 9
1.3 Recension des écrits 10

2. ASPECTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES 15

2.1 Cadre conceptuel 15
2.1.1 Le concept d'évaluation 15
2.1.2 Le concept d'aide à l'apprentissage («aaa») 16
2.1.3 Les concepts de «plan» et de «système» 17
2.1.4 Les caractéristiques d'un système d'aaa 18
2.2 Méthodologie 20
2.2.1 Méthodologie de la cueillette de données au Collège de Sherbrooke 21
2.2.2 Méthodologie des processus d'évaluation du système et des activités 22
2.2.3 Processus de l'évaluation présenté dans ces 3 PERT 29
2.2.4 Retour de l'information dans le milieu 30

II. LES RÉSULTATS 31

3. L'AAA AU COLLÈGE DE SHERBROOKE 33

3.1 Synthèse des interactions à caractère pédagogique 33
3.1.1 Les plans de cours 34
3.1.2 Les activités de dépistage 35
3.1.3 Les dossiers individuels et l'encadrement 36
3.1.4 Autres interactions de type pédagogique 37
3.1.5 Philosophie de l'enseignement 37
3.2 Les interactions professionnelles et autres 37
3.3 Interventions d'aaa reliées à la structure organisationnelle 38
3.4 Interventions reliées à l'environnement institutionnel 41
3.5 Recherche, développement, perfectionnement et animation 42

4. ÉVALUATION DU SYSTÈME 43

4.1 Pert de l'évaluation du système: présentation et explication 43
4.2 Évaluation de l'efficacité 46
4.2.1 Les outils: QSE, QSP, GSP 46
4.2.2 Indicateurs quantitatifs : remarques générales 47
4.2.3 Indicateurs quantitatifs 50
4.2.4 Projections : phase 2 de la recherche 57
4.3 Analyse de la complétude 57
4.4 Analyse de la cohérence 58
4.4.1 Outils d'analyse de la cohérence 58
4.5 Analyse de la stabilité 59
4.5.1 Outils d'analyse de la stabilité 59

5. ÉVALUATION D'ACTIVITÉS 63

5.1 Évaluation des apprentissages dans les plans de cours 66
5.2 Les ateliers de méthodologie du travail intellectuel dans le programme de sciences humaines 68
5.3 Activité numéro 3 : les rencontres de concertation 70
5.4 Activité numéro 4 : le tutorat par les pairs 71

5.5 Activité no 5 : signature du formulaire d'abandon par les professeurs 71

6. PRÉVALIDATION DU PROCESSUS D'ÉVALUATION 73

6.1 Prévalidation des grilles d'entrevues 73
6.2 Prévalidation des questionnaires 74

7. LA RESPONSABILITÉ DE L'ÉVALUATION 75

8. CONCLUSION 77

9. LEXIQUE 80

10. BIBLIOGRAPHIE 83

ANNEXES 87

I Publications dans le *Cegep-inter* 88
II Publication dans le *Funambule* 93
III Questionnaires pour la cueillette des données 95
IV Grille d'évaluation du système à l'intention des professeurs 110
V Grille d'analyse documentaire 112
VI Grille de vérification de la partie évaluation des apprentissages dans les plans de cours 118
VII Questionnaire sur les plans de cours aux professeurs 119
VIII Questionnaire sur les plans de cours adressé à des étudiants en début de session 120
IX Questionnaire sur les plans de cours adressé à des étudiants en fin de session 122
X Outils pour les ateliers en méthodologie du travail intellectuel 124

INTRODUCTION

C'est un truisme de constater que l'évaluation fait une entrée en force dans les pratiques du réseau collégial, tant cette préoccupation a affecté les programmes d'enseignement et diverses activités plus ou moins localisées. Parallèlement à la préoccupation de l'évaluation, celle de l'aide à l'apprentissage s'est répandue, sinon dans les concepts, du moins dans les pratiques depuis quelques années.

La recherche que nous avons effectuée (1991-1992) est à la convergence de ces deux problématiques contemporaines du système d'éducation en général et du système collégial en particulier. Ce travail est une première réponse à la problématique :

Comment peut-on procéder pour porter un jugement d'efficacité sur un système d'aide à l'apprentissage?.

Le but initial de notre projet, après révision par le jury de PAREA (1991), est de «concevoir un processus d'évaluation de l'aide à l'apprentissage» : c'est celui dont nous avons visé l'atteinte. Ceci nous a amenées à clarifier les notions concernant l'aide à l'apprentissage, les plans et systèmes d'aide. Nous avons aussi délimité les «objets» à évaluer selon leur échelle et leur place dans la structure de l'organisation : premièrement, le système, dans son ensemble, qui mobilise toute l'institution et deuxièmement, les activités d'aide à l'apprentissage, localisées et axées sur un type d'aide particulier à fournir aux étudiants.

Pour en arriver à délimiter ces deux paliers de l'évaluation nous avons procédé à une collecte de données au Collège de Sherbrooke, afin d'établir un portrait de l'aide à l'apprentissage, dans le milieu. Ensuite nous avons construit le processus d'évaluation applicable au système d'une part et à des activités qui le composent, d'autre part. Ces deux étapes ont requis deux types de méthodologies adaptées à leur objet.

Notre rapport se subdivise en deux parties : la première présente la problématique de l'évaluation de l'aide à l'apprentissage et les aspects théoriques et méthodologiques que nous avons utilisés. La deuxième fait état de nos résultats : portrait de l'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke, processus d'évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage, processus d'évaluation de quelques activités de ce système.

Nous nous sommes inspirées du modèle de Stufflebeam qui oriente l'évaluation vers la prise de décision et l'amélioration des éléments du système. C'est pour cette raison que nous

avons accordé une attention particulière à la circulation de l'information, en particulier, au retour des résultats, aux intervenants. Finalement nous avons émis quelques suggestions quant à la responsabilité de l'évaluation.

Au chapitre de la rédaction à proprement parler, nous avons choisi le genre épicène pour éviter l'alourdissement du style. Nous avons également pris la liberté de simplifier l'expression «aide à l'apprentissage» par les trois lettres consécutives «aaa» pour augmenter la lisibilité du texte. Dans le même ordre d'idée nous avons signalé toutes les références, entre parenthèses dans le texte.

I. PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET RECENSION DES ÉCRITS

1. PROBLÉMATISATION

Les éléments qui ont contribué à la réflexion et à l'élaboration du cadre de cette recherche apparaissent dans ce chapitre. Nous présentons successivement la problématique que nous avons formulée, les buts et objectifs de la recherche et enfin, la recension des écrits que nous avons effectuée pour l'élaboration des concepts et des deux niveaux méthodologiques: méthodologie de cueillette de données et méthodologie de construction du processus d'évaluation.

1.1 Problématique

Depuis quelques années un intérêt marqué est apparu dans le réseau collégial au sujet de l'aaa. Plusieurs études et recherches, issues de différentes sources telles la Fédération des cégeps (1984), la DGEC (Lavoie 1987), Le Conseil des collèges (rapport annuel 1987-1988) et le SRAM (Terrill 1988), ont ajouté au constat que le nombre d'échecs et d'abandons est très élevé et que les étudiants en difficulté peuvent et doivent être aidés.

Certaines pistes de solutions ont ainsi été envisagées et expérimentées : Centres d'aide (dans plusieurs collèges), regroupement en classes stables (Giguère 1985), meilleur arrimage secondaire-collégial (Beauchamp 1985), programme d'intégration pour les nouveaux arrivants (Cégep Sainte-Foy 1988, Collège de Rimouski 1986), interventions visant à remédier aux lacunes de la formation préalable (Blouin 1990), intégration des interventions en aide à l'apprentissage et en orientation scolaire dans le contexte de la classe (Duranleau 1991).

Enfin, quelques collèges ont institutionnalisé l'aaa par le biais d'une structuration plus formelle des activités et des interventions : sont alors nés des plans et des systèmes d'aaa. Ils visent le regroupement et la cohérence entre les interventions déjà entreprises et les interventions projetées. De telles approches ont été élaborées, entre autres à Trois-Rivières (1989), à Rimouski (1987), à Ahuntsic (1989), à Saint-Jérôme (1989), à Sherbrooke (1990). D'autres, comme le Cégep de Sainte-Foy, l'ont intégrée à leur plan d'action.

Vint ensuite l'heure des bilans. Les collèges ayant mis à l'essai une ou plusieurs interventions en aaa, de même que ceux qui ne s'étaient pas encore engagés dans une voie spécifique, sentirent le besoin de savoir ce qui se faisait dans le réseau. Plusieurs inventaires furent réalisés à cette fin : inventaires locaux (Fréchette 1988), répertoires balayant le réseau (Langevin 1989), ou complétant des répertoires établis précédemment (Proulx 1989). La

Fédération des cégeps publia, à l'automne 1989, les résultats d'une enquête visant à décrire et classifier les différentes initiatives prises par les collèges dans ce domaine, ainsi que les résultats qu'elles permettent d'espérer. La conclusion générale de cette enquête établissait que «les projets les plus prometteurs sont ceux qui font intervenir la concertation des participants, la planification des apprentissages et l'évaluation rigoureuse de la démarche.»

Peu à peu, parce que des choix sont possibles, parce que les ressources ne sont pas illimitées, parce qu'il faut justifier les décisions et surtout, parce qu'il importe d'améliorer les pratiques, les collèges découvrent la nécessité d'évaluer les activités d'aaa. Si nous ne procédons pas à l'évaluation systématique de l'efficacité de nos nouvelles pratiques en aaa, l'intérêt et les ressources affectées à cet aspect de l'acte éducatif risquent de s'étioler : en effet, comment les individus et l'organisation peuvent-ils améliorer leurs performances s'ils ne disposent d'aucune donnée concernant leurs performances actuelles?

Progressivement, donc, le besoin d'évaluer ou du moins d'estimer la portée des actions entreprises a suscité des projets de recherche, dont voici un aperçu qui sera complété ci-dessous (voir 1.3).

- mesure d'incidence des cours d'appoint sur la réussite scolaire (Lachapelle 1989).
- évaluation de la portée d'un programme d'intégration aux études collégiales (Briand, Chouinard et Désilets 1986, Larose et Roy 1988).
- évaluation de l'impact du tutorat par les pairs en mathématiques (Désy 1991).
- évaluation des groupes stables (Lasnier, recherche en cours).
- évaluation d'une vingtaine d'interventions inscrites dans un système d'aaa (Proulx et Richard 1989-1990).
- évaluation de dix-neuf interventions organisées en séquence (Ducharme, Bois et Bourbeau, Saint-Jérôme 1989-1990).

On remarque que ces deux dernières évaluations portent mais sur des activités inscrites dans un ensemble (l'un conçu selon le modèle systémique, l'autre selon le modèle séquentiel). La nécessité d'évaluer des interventions contemporaines, dans une même institution apparait donc et on fait l'hypothèse qu'elles peuvent interagir. C'est à partir de ces tentatives d'évaluation d'interventions en aaa, entendues comme complexe d'activités qu'a été formulée la problématique de notre recherche :
Peut on évaluer les ensembles d'interventions qui ont pour objectif d'améliorer l'appren tissage?

1.2 But et objectifs

Le **but** de la recherche que nous avons effectuée (1991-1992) est de favoriser l'institutionnalisation de l'aaa en accompagnant le processus d'implantation, déjà largement avancé, au Collège de Sherbrooke, d'un processus continu d'évaluation.

L'**objectif** que nous avons alors poursuivi a été de doter le Collège de Sherbrooke d'un processus d'évaluation qui lui permettra d'évaluer ses performances et d'augmenter, s'il y a lieu, l'efficacité du système d'aaa.

1.2.1 Objectifs spécifiques de la recherche

Concevoir un processus d'évaluation adapté à l'aaa

Ce processus complexe exige que soient spécifiées les activités prises une à une et les activités d'aaa comme composantes du système.

Préciser les objets d'évaluation

L'objet d'évaluation est l'ensemble des activités d'aaa qui sont, ont été et seront mises à l'essai dans le développement progressif de l'aaa, ou dans l'application d'un Plan d'aaa, puisque certaines ont été planifiées, à échelle institutionnelle (*Plan de développement de l'aaa*), et que d'autres ont été implantées grâce à des initiatives personnelles, concertées ou individuelles.

L'étude de ces activités, dans le cadre du Collège de Sherbrooke et dans le réseau, permet de dégager les deux échelles d'objets à évaluer : les activités prises indépendamment les unes des autres et leur ensemble.

Prévoir les outils d'évaluation

Selon qu'il s'agisse d'évaluer des activités d'aaa ou le système dans son ensemble, il est prévu de construire des instruments ou d'utiliser ou d'adapter des outils élaborés par d'autres chercheurs. Pour la conception de ces instruments d'évaluation il a été et il sera nécessaire de clarifier les variables pertinentes, les indicateurs et critères retenus et les conditions d'administration.

L'atteinte de ces trois objectifs a requis l'examen des travaux d'évaluation réalisés ailleurs dans le réseau.

1.3 Recension des écrits

Notre méthode d'inventaire a été guidée par le besoin de repérer quelques collèges qui s'étaient déjà dotés d'un Plan d'aaa pour en examiner les activités. Nous avons accordé une attention particulière aux collèges qui ont procédé à l'évaluation d'interventions en aaa. Nos sources de documentation sont constituées des publications périodiques classiques et des rapports de recherche pertinents.

Les plans d'aaa qui ont surtout fait l'objet de notre étude sont ceux de Saint-Jérôme, Trois-Rivières, Ahuntsic, Rimouski, que nous avons pu comparer à celui du Collège de Sherbrooke. Notre lecture a été guidée par la question:

Que serait le portrait d'un plan d'aaa complet et quels en seraient les indices d'efficacité?

Voici quelques caractéristiques communes aux institutions étudiées.

1. L'aaa est une priorité du collège concerné comme en témoignent les objectifs des services pédagogiques ou les plans de développement de l'institution.

2. Tous les plans font référence à une définition de l'aaa et énoncent les principes ou la philosophie qui les sous-tendent.

3. Les étudiants sont caractérisés, soit à partir des difficultés qu'ils rencontrent, soit à partir des résultats qui sont la conséquence de ces difficultés (réussite, échec, abandon). Dorais (1989) et Proulx (1989) soulignent les limites d'un repérage des étudiants en difficulté, au seul examen de leurs résultats; ces derniers sont évidemment des prédicteurs assez fiables du rendement scolaire, mais ils ne sont pas les seuls.

4. Malgré leurs points communs, les objectifs et les interventions d'aaa varient d'un collège à l'autre, selon la définition que l'on a faite des difficultés des étudiants. Tous les plans d'aaa ont été conçus dans le but d'obtenir une diminution des échecs et des abandons et l'évaluation projetée va dans ce sens : un plan sera jugé efficace si ces indicateurs quantitatifs varient à la baisse. On observe donc un certain hiatus entre les **plans** d'aaa qui ont les résultats comme objectif et les **systèmes** d'aaa, qui, dans le vécu, mettent

plutôt l'accent sur l'acquisition de comportements favorables à la réussite et à la persistance aux études. La distinction entre «plan» et «système» sera faite ci-dessous (2.1.3.)

5. Tous les systèmes sont construits dans le respect de la culture locale qui «colore» le choix du modèle : **approche systémique** à Trois-Rivières, **approche séquentielle** à Saint-Jérôme, **approche organisationnelle** à Ahuntsic et à Sherbrooke (voir ci-dessous 3.1).

6. L'angle sous lequel les activités d'aaa ont été pensées se situe en dehors de l'enseignement en classe, bien que celle-ci soit le premier lieu de l'apprentissage. La majorité des plans d'aaa ont été élaborés en fonction de mesures «exceptionnelles» ou administratives (comme par exemple la signature du formulaire d'abandon de cours par les professeurs et les règlements concernant les étudiants soumis à l'article 33 du régime pédagogique). D'autres plans, enfin, considèrent surtout les étudiants en grande difficulté : efficaces selon Proulx (1990), Ducharme et Bois (1991), ils sont cependant non appropriés pour la grande majorité des étudiants. Tout étudiant, un jour ou l'autre dans le cours de ses études, connaîtra des difficultés (Dorais, 1989, Collège de Sherbrooke, 1990).

En classe ou hors classe? Cette question est au centre de la problématique de l'aaa. Proulx (1989) émet l'idée que même quand on indique aux professeurs les étudiants en risque d'échec ou d'abandon, certains d'entre eux ne savent pas comment intervenir. Langevin (1989) souligne aussi que pour améliorer la situation, il faut tenir compte d'un maximum d'éléments.

7. Voici enfin les activités d'aaa communes aux systèmes :
- Un comité coordonnateur (ou «comité conseil») responsable de l'application, du suivi et de l'évaluation de l'aaa.
- Des politiques institutionnelles au sujet de l'évaluation des apprentissages, des abandons, de la maîtrise de la langue.
- Des activités qui permettent de mieux connaître les étudiants : profils, dossiers, fiches.
- Des activités qui permettent de dépister les étudiants à risque ou en difficulté : tests de toutes sortes (notamment le TRAC et le IDP).
- Des activés d'aide aux étudiants en difficulté : Centre d'aide, cours d'appoint, ateliers en méthodes de travail, initiation à la bibliothèque.
- Des activités destinées à développer un sentiment d'appartenance : structures et journées d'accueil...
- La construction d'horaires de cours propices à l'apprentissage : heures planifiées pour l'étude et pour les rencontres avec les professeurs.

- Des journées pédagogiques ou thématiques portant sur l'aaa.
- Un soutien aux étudiants par des mesures organisationnelles: classes stables, diminution de la taille des groupes en première session.

8. **Enfin, certaines de ces activités ont été évaluées à Trois-Rivières** :

On a formé des **groupes stables** en Sciences humaines, à la première session, pour les cours de français et de philosophie. On a comparé les taux d'échec et d'abandon entre un groupe expérimental et un groupe témoin. Les résultats n'ont pas donné d'écart significatif entre les deux groupes. L'évaluation qualitative des professeurs s'est révélée plutôt négative à cause des problèmes de discipline. Problèmes que les étudiants ont reconnus dans une proportion de 80%, bien qu'ils aient été 92% à avoir apprécié être dans un groupe stable.

La **signature du formulaire d'abandon** par les professeurs a été sanctionnée par une évaluation qualitative positive. La mesure quantitative de cette obligation révèle que 19% des étudiants ont renoncé à leur intention d'abandonner un cours, en raison de cette exigence. Cependant, le remplacement de l'abandon par l'annulation de cours, plus tôt dans la session, rend caduque cette initiative d'aaa.

L'identification, sur les listes de classe, des étudiants qui ont été admis avec une cote SRAM inférieure à 65 et des étudiants soumis à l'article 33 : ces dispositions sont évaluées positivement par les professeurs, auxquels cela permet une intervention plus personnalisée auprès des étudiants; cependant on ne peut rien conclure quant à leur impact sur le rendement scolaire. Les intervenants recommandent que ces informations soient disponibles sur demande, mais ne soit pas fournies de façon automatique.

La limite d'un abandon de cours par session pour les étudiants soumis à l'article 33 : cette disposition s'est révélée aussi efficace que peu coûteuse et les cours que les étudiants n'ont pas pu abandonner ne se sont pas pour autant traduits en échecs.

La formule de tutorat pour ces mêmes étudiants (art.33) : cette disposition a été imposée à des étudiants qui ont été sanctionnés deux fois par l'article 33. Leur persistance a été supérieure à celle des étudiants en général. L'évaluation qualitative des perceptions est positive pour la moitié des professeurs et la moitié des étudiants. On note cependant que, si la persévérance aux études croît chez certains étudiants, le taux de déperdition est élevé, car les obligations des étudiants quant aux rencontres avec le tuteur étaient strictes

(et ont probablement découragé les étudiants dont les difficultés étaient les plus lourdes).

Le cours du type «Apprendre à apprendre» et «Introduction aux principes et techniques d'apprentissage» : l'évaluation a révélé des résultats contraires à ce qu'on aurait pu escompter. Cependant le rendement plus faible des étudiants du groupe expérimental peut aussi être attribué au nombre de cours moins élevé qu'ils suivaient (tous les étudiants du groupe expérimental et du groupe témoin avaient une cote de classement inférieure à 65).

A Saint-Jérôme, plusieurs activités ont été évaluées, mais les auteurs de la recherche sont prudents dans leur conclusion et ne pensent pas que l'on puisse attribuer au seul système d'aaa les variations dans les taux d'échec, d'abandon et de réussite. Ces activités sont notamment : meilleure information scolaire et utilisation du programme DÉFI, agenda-guide des étudiants (conçu comme outil de gestion du temps), restrictions sur les changements de cours en début de session, prise des présences en classe durant les deux premières sessions, fiches d'observation, cumul d'au moins 30% des notations avant la date limite d'abandon. Malgré la prudence quant à l'évaluation, les responsables de l'aaa à Saint-Jérôme recommandent que les départements deviennent les maîtres d'oeuvre des interventions en aaa.

Les autres collèges, dont nous avons étudié les systèmes d'aaa, ne les ont pas encore évalués (à Ahuntsic, par exemple, le plan d'aaa est quinquennal, à Sherbrooke, il est triennal).

L'étude des articles et des rapports d'activités concernant l'aaa à Trois-Rivières et à Saint-Jérôme nous a aussi révélé que certaines activités sont particulièrement pertinentes, notamment :

- L'information précise fournie aux étudiants du secondaire sur les conditions de réussite au collégial.
- Le support aux enseignants : par exemple, expérimentation de nouvelles stratégies d'apprentissage avec des clientèles variées, expérimentation de l'évaluation des apprentissages, destinée à faciliter l'intégration des différentes connaissances (en particulier quant à la maîtrise du français dans les différents cours du programme, autres que le cours de français).
- L'encadrement resserré : par exemple, périodes d'étude obligatoires, plan de travail à faire chez soi, évaluation formative, encadrement spécifique par département, tutorat, et

concertation entre les intervenants d'un même programme.

Nous avons prêté une attention particulière à trois auteurs, Langevin (1989), Proulx (1989 et 1991) et Blouin (1989) car ils ont dégagé quelques conditions d'efficacité d'un système d'aaa. Selon la première, qui distingue entre interventions primaire, secondaire et tertiaire, un système d'aaa sera efficace s'il est une priorité du collège, si tous les intervenants sont «mis dans le coup», si les besoins des étudiants et des professeurs sont bien identifiés, si les objectifs des services mis en place sont précis (donc si la planification en est rigoureuse). Enfin il faut prévoir une évaluation régulière des services offerts et prévoir les activités de recherche et de perfectionnement en fonction des démarches entreprises en aaa.

Selon Proulx également, l'aaa doit faire partie du projet éducatif du collège. Le plan doit en être simple, réaliste, s'adresser à toute la clientèle. Il doit davantage viser l'amélioration de la qualité des apprentissages que la baisse des taux d'échec et d'abandon. L'aaa doit s'effectuer en classe et hors de la classe et doit reconnaître que la responsabilité du cheminement scolaire est partagée entre les étudiants et l'institution. Enfin le plan d'aaa doit inclure des modalités d'évaluation tout en tenant compte de la «culture locale».

Enfin, Blouin (1989) dresse les lignes directrices de l'aaa dans les années 90 : action globale, systématique, et concertée. Il propose une conceptualisation des facteurs reliés à la réussite qu'un système d'aaa ne peut certes pas écarter. Pour lui, l'aaa est : «toute intervention sur l'un ou l'autre des facteurs associés de près ou de loin et d'une manière directe ou indirecte à la réussite scolaire». Il va même plus loin en affirmant que l'on doit préciser les lacunes de l'étudiant en regard des habiletés cognitives fondamentales, telles que : lire, écrire, résumer, faire une synthèse, exprimer sa pensée, raisonner et résoudre des problèmes.

On peut dire qu'un système d'aaa doit viser non seulement à diminuer les taux d'échec et d'abandon, mais aussi augmenter les habiletés cognitives fondamentales.

2. ASPECTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre nous allons examiner les concepts de l'aaa. Puis nous allons distinguer les deux niveaux d'évaluation : le système comme totalité et les activités d'aaa, qui en sont les éléments.Ces clarifications nous permettront de justifier le choix que nous avons effectué quant aux activités à évaluer et quant à la méthodologie employée.

2.1 Cadre conceptuel

La revue de littérature et l'examen de l'histoire de l'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke manifestent, entre autres, les difficultés inhérentes aux définitions des concepts : évaluation, aide à l'apprentissage, plan et système, système d'aaa.

2.1.1 Le concept d'évaluation

Introduite dans les années 70 dans le vocabulaire pédagogique, l'évaluation est à l'éducation ce que la mesure est aux sciences quantifiables. Initialement, l'évaluation s'appliquait à la vérification des connaissances et à la notation, devenue par la suite, dans le langage des cégeps, «l'évaluation des apprentissages».

Cette dernière est une opération universelle, à laquelle n'échappe aucun professeur ni aucun étudiant; elle sanctionne l'atteinte des objectifs d'un cours et se traduit par l'échec ou la réussite. Malgré son statut central, l'évaluation des apprentissages n'évite pas le flou conceptuel qui accompagne le vocabulaire éducatif : évaluer est-ce noter? Qu'est-ce qu'on évalue? Les résultats? Selon quels critères, quelles normes, quels points de comparaison? Est-ce qu'on évalue les efforts? Les aptitudes? Bref l'évaluation des apprentissages qui est à l'origine de la préoccupation élargie de l'évaluation, demeure problématique malgré qu'elle soit de pratique quotidienne; nous y reviendrons.

La tendance actuelle à l'évaluation plus large de l'enseignement, correspond à la logique suivante : si l'évaluation des productions étudiantes révèle des insuffisances (échecs et abandons, formation inadéquate), c'est que certains aspects de l'enseignement sont défectueux; il faut donc les évaluer. Comme précisément l'aaa s'est développée sur un contexte de cri d'alarme face au décrochage scolaire et aux critiques émanant du contexte socio-économique, la cohérence de son implantation inclut quasi automatiquement l'évaluation.

On remarquera cependant que la «culture collégiale» a été marquée depuis les années 70 par des réticences à l'égard de tout contrôle, probablement en réaction au système éducatif précédent. Mais les enjeux économiques, sociaux et politiques de l'éducation sont trop importants pour que l'évaluation n'y soit jamais réintroduite. L'évaluation des systèmes d'aaa est le biais, peut être non innocent, par lequel l'évaluation reprend pied dans les collèges. A ce titre l'évaluation d'un système d'aaa doit être considérée avec vigilance, selon deux perspectives : elle peut devenir un contrôle de type technocratique, mais elle peut aussi être conçue comme évaluation «formative» au service de l'amélioration humaine de l'entreprise éducative (Stufflebeam,1980).

Pour être utiles, les résultats de l'évaluation doivent être transmis de façon régulière aux différents acteurs. En ce sens l'évaluation aura un double rôle : elle permettra, dans un premier temps, aux intervenants en aaa de situer leur action et d'en vérifier le bien fondé; dans un deuxième temps, elle régulera le système d'aaa en lui permettant d'acquérir stabilité et efficacité. C'est pourquoi l'évaluation doit être prévue dès la conception d'un système d'aaa à l'étape de la planification. L'évaluation dans ce cas tient compte du **contexte** (environnement institutionnel), des **intrants** (éléments composant le système d'aaa), des **processus** (les activités d'aaa) et du **produit** (résultat) (Stufflebeam, 1980). Les résultats sont transmis aux intervenants en cours de réalisation et servent à guider les décisions.

2.1.2 Le concept d'aaa

Bien que ce concept soit relativement récent dans le réseau (entre 1986 et 1989), la pratique de l'aaa remonte à la fondation même des Cégeps, dans la mesure où ces derniers, probablement en réaction à l'ancien système d'éducation, renouvellaient la totalité de la pédagogie (ou du moins prétendaient le faire).

Blouin (1989) en propose la définition suivante : «toute intervention sur l'un ou l'autre des facteurs associés de près ou de loin, et d'une manière directe ou indirecte à la réussite scolaire.»

Le Plan de développement de l'aaa du Collège de Sherbrooke (1990) va dans le même sens : «l'ensemble des initiatives se traduisant par des interventions auprès de l'étudiant lui-même, par le soutien aux intervenants ou par la mise en place de conditions facilitantes».

Le concept et la définition de l'aaa exigent qu'on se situe sur le terrain des interactions pédagogiques dont les connotations psychologiques et sociologiques sont

multiples et pas toujours aisément circonscrites. Elle exige aussi que les contributions à l'apprentissage, d'un point de vue plus pragmatique, soient le fait de plusieurs niveaux du champ éducatif - dont le centre demeure cependant la relation étudiant-professeur.

L'aaa est un concept rebelle à toute simplification; c'est un complexe dont le champ d'application va de la classe (activités pédagogiques), aux décisions administratives, en passant par les activités para-scolaires des étudiants, à condition toutefois qu'elles aient lieu dans le contexte du Collège (on parle alors d'activités «périphériques» ou «facilitantes»).

Par ailleurs, pour désigner les interventions en aaa, nous avons décidé d'éliminer l'expression «mesure» d'aide à l'apprentissage pour conserver les termes «activité» et «intervention», afin d'éviter les confusions possibles avec «mesure», qui a une connotation quantitative.

2.1.3 Les concepts de «plan» et de «système»

Les activités d'aaa ont donc trouvé leur dénomination dans les années 85-86, et c'est en 1989 que le Collège de Sherbrooke s'est doté d'un *Plan de développement de l'aaa*. Cette décision marque un virage, selon lequel l'aaa devient un objectif opérationnel, une priorité d'action pour l'ensemble de la communauté collégiale. Notons cependant que ce virage n'a rien de surprenant, car la planification de l'aaa se situe, en ligne directe, dans la tradition «managériale» de la pédagogie par objectifs.
Un **plan** d'aaa est une projection d'actions sur la base de l'analyse de la situation et des besoins observés, dans une perspective de rationalisation d'efforts plus ou moins dispersés.

Parallèlement à ce qui s'est produit au Collège de Sherbrooke, la littérature fait état de **systèmes** d'aide à l'apprentissage. Un système est une organisation d'activités, orchestrées selon l'une ou l'autre classe de modèle : organisationnel, séquentiel, systémique.

Le premier modèle attribue la responsabilité de l'aaa aux intervenants, selon la structure institutionnelle. Le deuxième suit le cheminement de l'étudiant dans l'ordre chronologique. Le troisième réfère de façon plus ou moins rigoureuse à la théorie systémique : on dit «système d'aaa», par analogie à «système d'éducation». Au sens strict, cependant, on ne devrait utiliser le terme «système» que dans le cas, où le réseau complexe des interventions en aaa pourrait être conçu et ajusté en vue d'une maximalisation des résultats pour un coût minimal (Bertalanffy, 1973), ce que ni la mesure, ni l'évaluation n'ont encore

permis de faire.

L'expression «système d'aaa», telle qu'employée dans le réseau collégial, fait donc un usage «adapté» de la théorie des systèmes, évoquant un continuum d'actions éducatives diverses, plus ou moins régulé et plus ou moins évalué. Pour les fins de notre recherche, nous avons convenu d'utiliser le vocabulaire commun au réseau : un «système d'aaa» est un ensemble d'interventions éducatives reliées et convergeant sur la formation des étudiants. Le système est une entité dynamique, véhiculée par les membres qui y participent, auto-régulée par les décisions internes, ou encore modifiée par les pressions contextuelles de types politique ou économique. Pour les fins de planification, intervention et évaluation on peut y entrer n'importe où.

Les plans d'aaa, dont se sont dotés certains collèges, s'inscrivent dans la perspective systémique, au sens où ils explicitent l'analyse de la situation, les interventions projetées et l'évaluation de leur efficacité.

2.1.4 Les caractéristiques d'un système d'aaa

La réflexion sur le concept de système d'aaa nous a permis d'en dégager quatre dimensions : l'**efficacité**, la **complétude**, la **cohérence** et la **stabilité**.

La complétude a été notre première piste, après la recension des écrits. Mais c'est l'**efficacité** qui est le concept organisateur. Pour les fins de l'évaluation, l'efficacité vise les produits, tandis que la cohérence, la complétude et la stabilité concernent les intrants et les processus du système (CIPP, Stufflebeam, 1980).

Nous avons distingué deux types d'**efficacité**. Le premier s'évalue à l'aide du rendement scolaire quantifiable (taux d'échec, d'abandon et de réussite). Le deuxième type d'efficacité est qualitatif et concerne l'acquisition d'habiletés intellectuelles par les étudiants, la solidité de leur formation fondamentale (au sens où elle englobe plusieurs dimensions de leur personnalité) (voir lexique) et de leur culture générale. Cette double signification de l'efficacité obéit à deux paradigmes que nous ne souhaitons ni hiérarchiser ni dissocier: les paradigmes technologique et humaniste.

Pour qu'un système d'aaa soit efficace, il doit être **complet**, c'est à dire qu'il doit présenter la boucle: planification, implantation d'activités, évaluation des résultats. La

complétude doit donc être entendue au sens logique et non au sens exhaustif : un système d'aaa n'a pas besoin de comporter toutes les activités possibles et imaginables d'aaa, pour être complet.

Un système d'aaa doit également être **cohérent** : il doit y avoir adéquation entre les écrits et les pratiques et le tout doit refléter une vision commune de la mission éducative du Collège. La cohérence n'est jamais acquise, car les écrits (plans, rapports, bilans) et les pratiques pédagogiques ne sont pas le fait des mêmes personnes et l'idée que ces groupes se font de leur rôle au sein de l'institution n'est pas toujours la même.

Enfin, pour être efficace, ou du moins pour qu'on puisse en évaluer l'efficacité, un système d'aaa doit être **stable** : c'est la condition pour recueillir l'ensemble des données requises pour l'évaluation. La stabilité réfère à la pérennité des interventions en aaa et de l'implication des même personnes ressources, pendant une durée «raisonnable».

2.2 Méthodologie

Rappelons ici les objectifs spécifiques de cette recherche:
- Concevoir un processus d'évaluation adapté à l'aaa.
- Préciser les objets d'évaluation.
- Prévoir les outils d'évaluation.

L'atteinte de ces objectifs a exigé une réflexion méthodologique à deux niveaux. Le premier concerne la collecte des données concernant l'état de la question en aaa au Collège de Sherbrooke, qui s'est révélée l'entreprise préalable à la conception d'une évaluation cohérente avec le milieu et au choix des objets à évaluer. Le deuxième concerne la conception des outils et du processus d'évaluation du système dans sa totalité et de quelques activités qui le composent.

Il existe plusieurs modèles pour l'évaluation en éducation : les modèles classiques proposés entre autres par Stake (1967), Scriven (1967), Provus (1971) et Stufflebeam (1980) et les modèles plus récents mis de l'avant par Kaufman (1972) et Guba (1978), pour ne mentionner que ceux-là. Les premiers s'inspirent des principes traditionnels de l'évaluation alors que les derniers se réclament de la théorie des systèmes ou des approches naturalistes.

Quels que soient les principes sous-jacents, ces modèles ont en commun la mesure de disparités entre la situation réelle et une situation préférée; dans tous les cas il s'agit de combler les carences qu'a révélées un diagnostic préalable. Leurs différences proviennent du but visé par l'évaluateur: comparer les performances réelles à un ensemble de normes (Provus), décrire et juger de la valeur d'un objet (Stake) ou guider la prise de décisions (Stufflebeam). Elles proviennent également des méthodes appliquées pour la cueillette des données et de la nature même des données recueillies. Dans le contexte de l'aaa on ne dispose pas de normes et l'objectif général est d'observer la réalité et d'agir sur cette même réalité pour améliorer, qualitativement et quantitativement les performances des étudiants. C'est pour ces raisons que nous avons privilégié le modèle de Stufflebeam qui facilite la construction d'un processus d'évaluation et qui est ouvert à la planification continue.

Stufflebeam définit l'évaluation en éducation comme un **processus** orienté vers la **délimitation**, l'**obtention** et la **transmission d'informations** utiles qui permettent de choisir parmi un **ensemble de décisions** possibles. L'évaluation comporte donc nécessairement plusieurs méthodes et implique un certain nombre d'étapes ou d'opérations; elle n'a de sens qu'en autant qu'il existe au moins deux actions différentes qui pourraient constituer une

réponse à une situation qui exige une action modifiée; enfin elle est orientée vers la collecte et l'organisation d'informations qui permettent de réduire l'incertitude entourant la décision à prendre. Ce modèle, connu sous le sigle de CIPP, permet aussi bien l'évaluation du Contexte et des Intrants que des Processus et des Produits.

La délimitation des objets d'évaluation passe d'abord par la description des intrants.

2.2.1 Méthodologie de la cueillette de données au Collège de Sherbrooke

Pour recueillir les informations permettant de dresser le portrait de l'aaa, nous avons d'abord procédé à l'élaboration des questionnaires s'adressant aux différents intervenants : les coordonnateurs des 30 départements, les directeurs des 3 secteurs et les directeurs des services. Ils ont été conçus à partir du Plan de développement de l'aaa et du plan d'aide du service de l'aide pédagogique individuelle; ils comprennent des questions se rapportant aux champs d'intervention prévus dans le Plan. Les questionnaires comptent de 8 à 10 points différents mais commencent par une même question générale: <u>l'aaa est-elle une priorité de votre plan d'action?</u> Nous avons reproduit en annexe le questionnaire utilisé pour les entrevues avec les coordonnateurs de département.

Après une présélection des points, une première mise en commun a été effectuée pour s'assurer que la couverture du Plan était complète. Une deuxième mise en commun a permis d'assurer une compréhension commune des concepts utilisés.

Les entrevues individuelles ont été précédées d'appels téléphoniques au cours desquels les objectifs du projet de recherche et les coordonnées des rendez-vous ont été précisés. Chaque rencontre a duré de trois quarts d'heure à une heure et demie; les entrevues ont toutes été individuelles sauf celles avec les API du secteur régulier qui ont été rencontrés en deux sous-groupes. Les objectifs de la rencontre ont été réitérés afin de rappeler qu'il s'agissait bien d'une cueillette d'information et non d'une évaluation et aussi pour préciser qu'il y aurait un retour de l'information dans le milieu; ces précautions ont permis d'obtenir une excellente collaboration.

La répartition des entrevues entre les chercheures s'est faite selon leur secteur d'appartenance (où elles connaissent d'avance les personnes) et au hasard pour les directeurs de service. En cours d'entrevue, chaque chercheure devait récolter les documents pertinents et disponibles (plans d'action pour 91-92 et rapports annuels pour 90-91) et prendre des notes

complètes. Une cueillette de données, commandée par le Comité conseil en aaa, au cours du printemps 91 et rédigée par des professeurs a aussi été utilisée.

Quand les entrevues et la revue des documents ont été complétées, nous avons effectué une **analyse globale** des données en les classant selon leur origine et en faisant un listage des réponses aux questions. Nous avons constaté que la production de documents était inégale : certains n'étaient pas disponibles (plan d'action ou rapport annuel), d'autres ont dû être [illegible] pour en extraire les informations les plus pertinentes. Nous les avons ensuite regroupés par question posée, pour effectuer une **analyse plus détaillée**, selon les critères :

- similarité des objectifs de l'aaa.
- similarité des moyens pour atteindre ces objectifs.

L' **analyse plus globale et plus générale** nous a permis de constater que les activités en aaa sont, dans la pratique, plus variées et nombreuses que celles prévues dans le *Plan*, au chapitre des «interventions à caractère pédagogique», et que la préoccupation de l'aaa est inégale : certains y sont sensibilisés et y oeuvrent depuis plusieurs années, mais, pour d'autres, c'est plus nouveau. A l'Éducation des adultes, les activités d'aaa ont été organisées en **système** avant même la production du *Plan de développement de l'aaa du Collège*.

2.2.2 Méthodologie des processus d'évaluation du système et des activités

Pour concevoir l'<u>évaluation du système</u>, nous avons procédé de façon analytique en utilisant la grille conceptuelle : efficacité, complétude, cohérence, stabilité.

L'efficacité est la catégorie à laquelle on peut appliquer la **mesure** lorsqu'on la considère sous l'angle des indicateurs quantitatifs (taux de réussite, d'échec et d'abandon), mais pour l'aspect «humaniste» de l'efficacité, on aura recours à l'évaluation qualitative (par le biais d'analyses documentaires, d'entrevues et de questionnaires de perception)

Pour ce qui est des différents taux, disponibles dans les collèges, au SRAM et au ministère, nous avons réalisé qu'ils se présentaient sous formes difficilement utilisables tels quels, pour une évaluation de système d'aaa; les données quantitatives sont évidemment conçues en fonction de certains usages spécifiques (nombres, moyennes, moyennes pondérées,

taux, pourcentages, cotes) et se recoupent de façons différentes (par programme, par familles de programmes, par cohorte, par collège, selon des rythmes semestriel, annuel, bisannuel...).

Nous avons dû nous contenter des données disponibles et commencer à créer nous-mêmes l'homogénéité dont nous avions besoin pour construire les graphiques d'évolution des performances des programmes du Collège.

L'objectif de ces graphiques est, en superposant les données quantitatives depuis 1986 à l'effort en aaa, accru depuis les années 1989 (voir tableau synoptique, 4.5.1.) de vérifier si une évolution des taux de réussite, échec et abandon est perceptible. Autrement dit, **au moment où le Collège a officialisé l'aaa et y a injecté plus de ressources, cela s'est-il traduit par de meilleurs résultats?** (en tenant compte d'un certain décalage temporel normal).

L'efficacité, comprise au sens de meilleure qualité de la formation globale des étudiants, fait l'objet d'une évaluation qualitative par le biais de grilles d'entrevues et de questionnaires. Notre conception de l'évaluation de l'efficacité repose sur un a priori : nous pouvons comparer les performances d'un même collège d'une année à l'autre, étant entendu que la «culture» de ce dernier est suffisamment constante, mais nous excluons les comparaisons intercollégiales, car les facteurs qui influencent le système sont à la fois trop nombreux et hors de contrôle.

Nous avons annoncé plus haut que l'efficacité est la première qualité d'un système d'aaa, mais qu'elle est conditionnée par ses autres caractéristiques : la complétude, la cohérence et la stabilité; pour les évaluer nous avons projeté la construction d'outils destinés à recueillir les perceptions des intervenants et à analyser les documents.

Tout autre est l'évaluation d'activités d'aaa. Certaines l'ont déjà été dans d'autres collèges et se prêtent relativement bien à la recherche expérimentale lorsqu'il est possible de créer des groupes-témoins et des groupes expérimentaux sur une base aléatoire. Pour les fins de cette recherche, nous en avons isolé cinq. Pour leur évaluation, nous avons privilégié l'approche qualitative qui fournit une information moins «objective», mais plus riche dans le but d'alimenter la prise de décision. L'évaluation d'activités, telle que nous l'avons conçue s'inscrit dans le contexte plus large de l'évaluation de système, ces deux niveaux étant complémentaires. Nous croyons qu'un Collège doit procéder successivement aux deux; si le système d'aaa est implanté selon un plan d'une durée «x» il doit, à échéance, être contrôlé.

En cours de route, il serait souhaitable de vérifier la performance de l'une ou l'autre intervention en aaa ou, si les conditions sont suffisamment semblables, récupérer les résultats des évaluations effectuées ailleurs dans le réseau.

Les cinq activités du système d'aaa du Collège de Sherbrooke sélectionnées pour fin d'évaluation sont : la section **«évaluation des apprentissages» dans les plans de cours**, les **ateliers en méthodologie du travail intellectuel** dans le programme de Sciences humaines, les **rencontres de concertation**, le **tutorat par les pairs** au Centre d'aide et la **signature du formulaire d'abandon** par les professeurs.

Six éléments constituent la rationalité de ce choix:

1) Ces activités sont actuellement expérimentées au Collège de Sherbrooke et constituent des axes majeurs dans son système d'aaa.
2) Nous faisons l'hypothèse que ce sont des activités évaluables et que l'importance que le milieu leur accorde justifie qu'on s'y attarde.
3) Certaines de ces activités (le Centre d'aide et les ateliers de méthodologie du travail intellectuel, et jusqu'à un certain point les rencontres de concertation) ont été soutenues par des allocations supplémentaires, mais les autres n'ont pas requis d'investissements particuliers; nous croyons que certaines interventions peuvent atteindre les objectifs du Plan de développement de l'aaa sans investissement financier, mais avec de l'énergie et de l'imagination.
4) Ces cinq activités se retrouvent sous la même forme ou sous une forme légèrement différente dans les systèmes des autres collèges que nous avons étudiés.
5) En regard de l'évaluation à proprement parler, certaines ont déjà été évaluées ailleurs ou sont en voie de l'être; la comparaison des résultats peut aussi alimenter la prise de décision. D'autres ne l'ont pas encore été; il faut donc commencer à s'en préoccuper.
6) Enfin, notre critère le plus déterminant est l'impact pédagogique de l'activité. En effet, nous adhérons aux deux premiers des six postulats du Plan de développement de l'aaa du Collège de Sherbrooke qui, selon nous, posent les bases de toute la philosophie de l'aaa, :
«l'étudiant est le principal responsable de son cheminement»
«le professeur est le principal agent de l'aaa»

Les cinq activités que nous avons retenues illustrent ces deux postulats. Les plans de

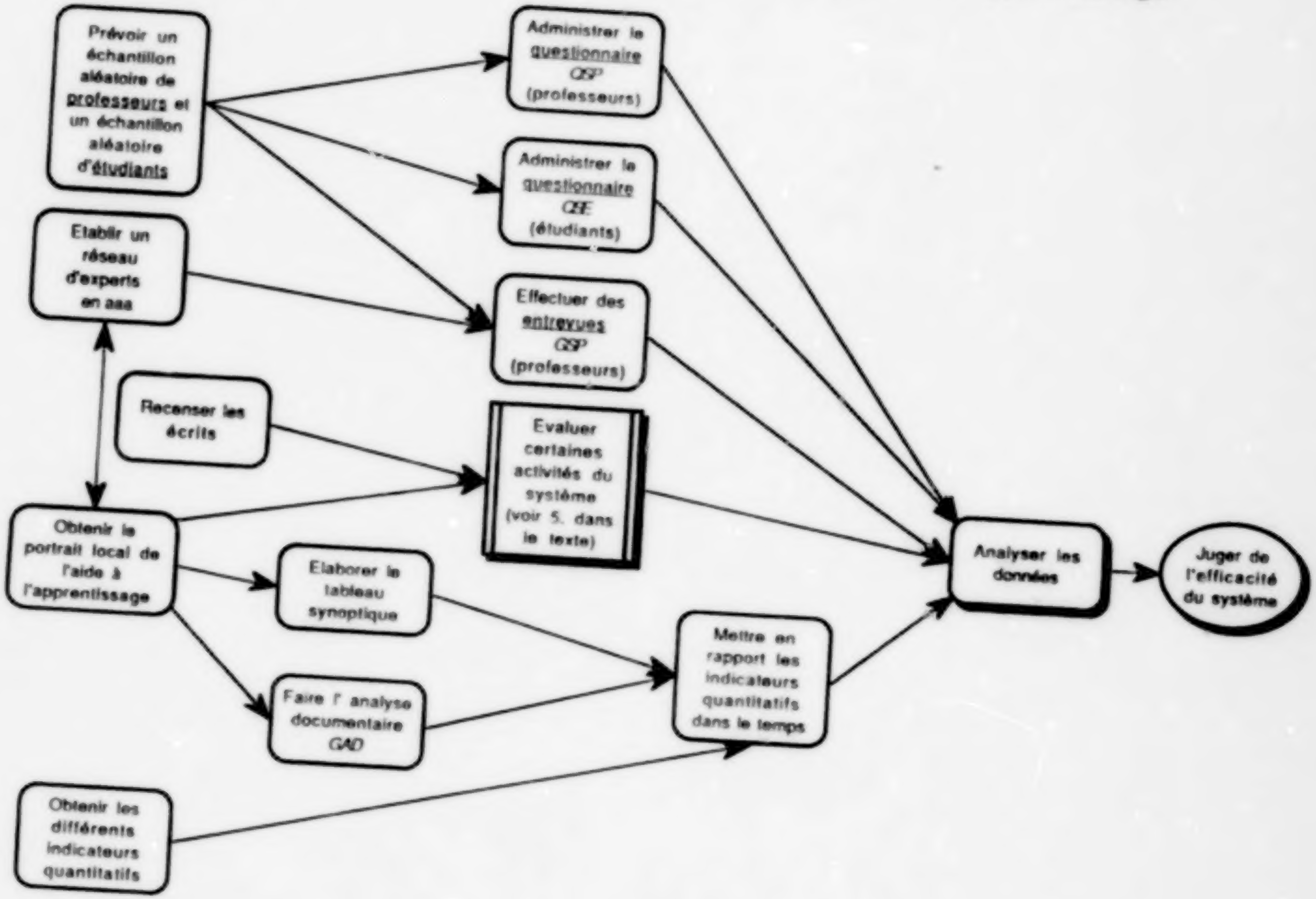
cours, les méthodes de travail et le tutorat par les pairs sont au coeur de la relation avec l'étudiant. La concertation et la signature du formulaire d'abandon sont plus «périphériques», mais indiquent autant la volonté d'aider l'étudiant, que de lui inculquer l'autonomie dans ses décisions.

Par ailleurs, comme ces activités sont autant d'éléments du système d'aaa, nous avons été guidées par 4 critères méthodologiques qui découlent de sa définition :

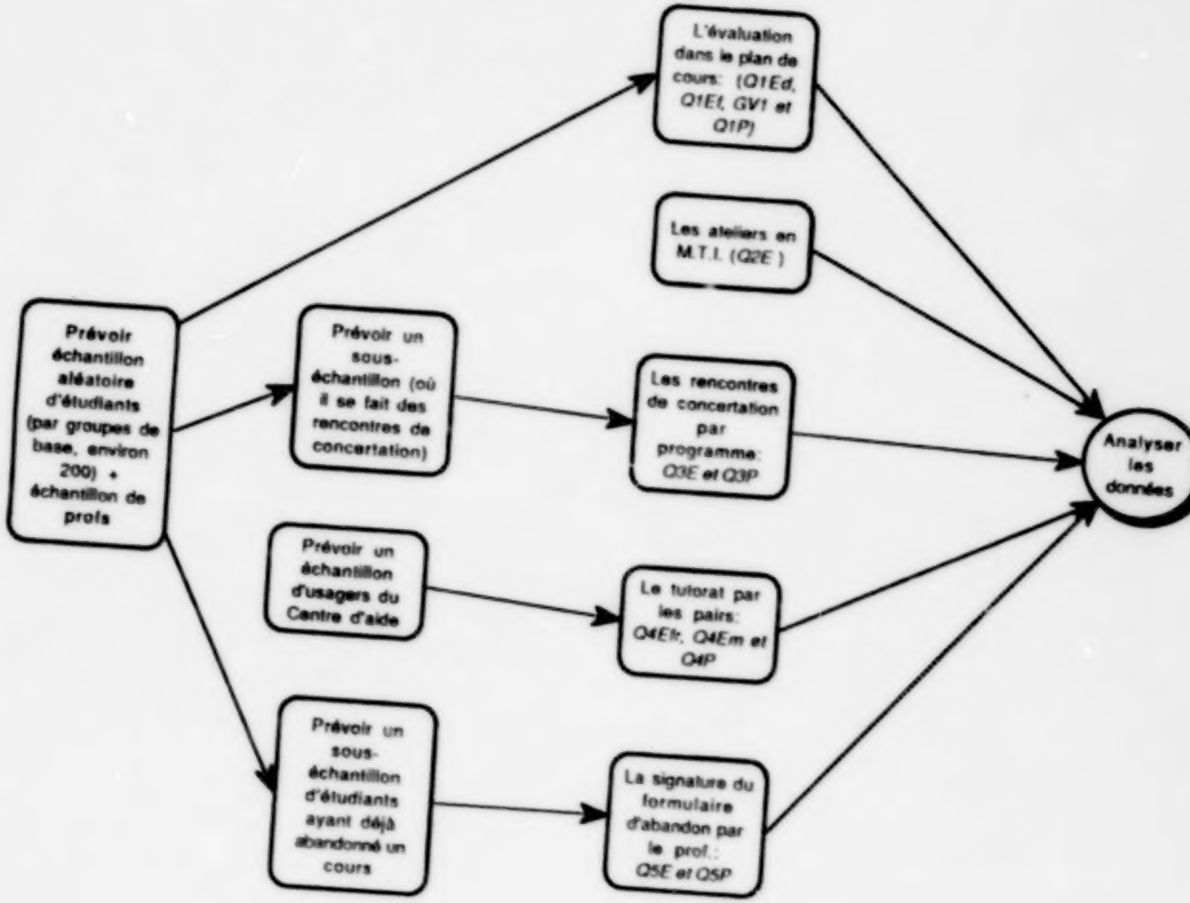
1) nous faisons l'hypothèse que ces activités sont **efficaces.**
2) ces activités ont été précédées d'une estimation (formelle ou non) des besoins du milieu; elles doivent être complétées par une évaluation pour répondre au critère de **complétude** (laquelle suppose la boucle : diagnostic, interventions, évaluation).
3) dans le Plan de développement de l'aaa, les activités que nous avons sélectionnées sont inégalement présentes, pourtant aux niveaux des pratiques, elles concernent soit la totalité (plan de cours) soit de larges fractions de la population étudiante : c'est l'analyse de **cohérence** que nous entendons faire en confrontant les écrits et les pratiques.
4) Enfin, le tableau synoptique, (voir ci-dessous 4.5.1.) sur lequel nous avons rassemblé l'histoire de l'aaa au Collège de Sherbrooke, nous révèle que ces activités (à l'exception de la signature du formulaire d'abandon) ont duré plusieurs années; leur **stabilité** en fait des «piliers» de l'aaa.

Ces critères étant posés, nous avons procédé à l'élaboration de trois PERT (Program Evaluation and Review Technique) qui résument le processus d'évaluation.

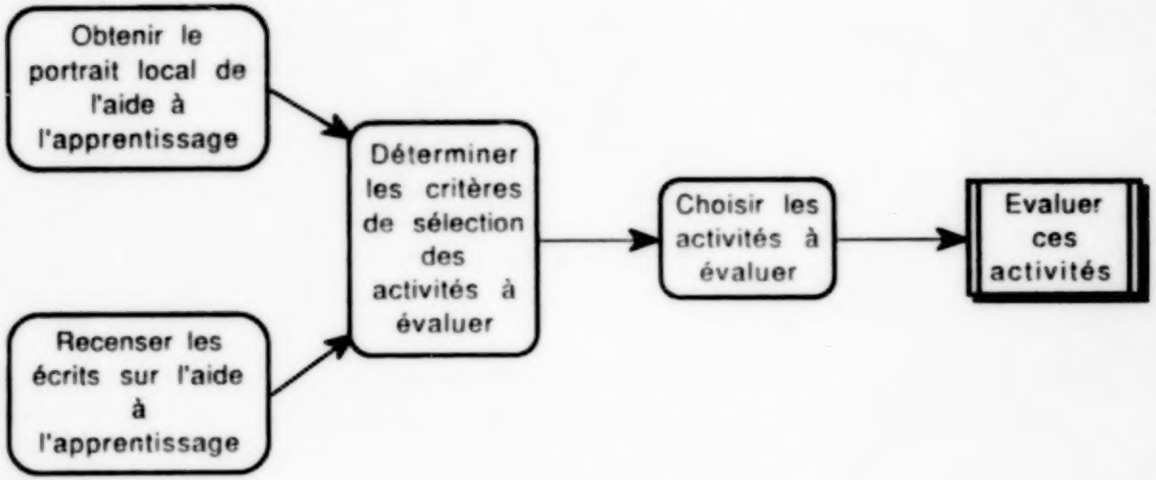
Processus d'évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage



Évaluation d'activités d'aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke



Évaluation d'activités d'aide à l'apprentissage



2.2.3 Processus de l'évaluation présenté dans ces 3 PERT

Les 3 PERT ont été conçus pour exposer:

1) le processus d'évaluation d'un système d'aaa.
2) le processus d'évaluation d'activités d'aaa.
3) le processus d'évaluation de 5 activités au Collège de Sherbrooke.

Un PERT est un instrument graphique, qui permet de présenter les phases logiques et chronologiques de la réalisation d'un plan, c'est à dire présentant un ou plusieurs objectifs, des activités, des moyens et des procédures de contrôle.

Les PERT que nous avons construits ont double statut dans le modèle CIPP, puisqu'il sont à la fois «Produit», c'est à dire résultat de notre recherche et «Processus» puisqu'ils présentent le schéma opératoire de l'évaluation; pour cette raison, la présentation détaillée des PERT se fera ci-dessous, au cours de la présentation des résultats.

Le premier PERT («Processus d'évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage»), qui sera présenté plus en détail ci-dessous (4.1.), offre une vue d'ensemble des opérations clés à réaliser soit synchroniquement, soit diachroniquement pour aboutir à l'objectif de l'évaluation : juger de l'efficacité du système.

Le deuxième PERT («Évaluation d'activités d'aaa») est un agrandissement d'une des sections du premier PERT : en effet le premier PERT inclut dans l'évaluation de système, l'évaluation de certaines activités (lesquelles peuvent varier d'un collège à l'autre ou d'un moment à l'autre de l'histoire d'un collège).

Le troisième PERT, enfin, est une application du deuxième PERT au cas particulier des cinq activités sélectionnées pour fin d'évaluation au Collège de Sherbrooke. Donc ce troisième tableau s'inscrit à l'intérieur du premier et remplace le deuxième qui est général.

Nous avons choisi de présenter les processus d'évaluation sous forme de PERT, car c'est l'outil qui se prête le mieux pour rendre compte d'un processus d'évaluation complexe, évaluation d'un objet lui-même complexe. Éprouvé dans le domaine de l'administration des affaires (Certo, Appelbaum, 1983.), nous avons constaté qu'il s'applique en éducation. L'important étant que le PERT signale les relations entre les opérations à réaliser.

La conception de ces trois PERT s'adapte à la culture d'un collège au moment où il commence à se préoccuper d'évaluation. Si l'évaluation devient une opération régulière de la pratique de l'aaa, certaines opérations préalables disparaissent du PERT puisqu'elles ont alors un caractère d'acquis.

2.2.4 Retour de l'information dans le milieu

Dès la phase de conception du processus d'évaluation, nous avons pratiqué l'évaluation formative en retournant l'information dans le milieu au sujet de nos travaux. Cette décision s'inscrit dans l'optique de la **recherche-action** et repose sur la prémisse que la recherche influence de toutes façons l'objet étudié; en retournant l'information dans le milieu, cette influence demeure jusqu'à un certain point sous contrôle, ce qui en limite les inconvénients méthodologiques. Nous avons procédé de la façon suivante:

Au cours de l'automne, nous avons rencontré, en réunion, l'ensemble des coordonnateurs des départements et les adjoints à la direction des services pédagogiques, pour leur faire part des observations que nous avons faites, suite au «bilan» de l'aaa dans le Collège.

Durant la session d'hiver, nous avons publié douze mini-rubriques dans le Cégep-Inter, qui est le bulletin interne de notre institution. Au mois d'avril, nous avons publié un article dans le Funambule, revue pédagogique publiée par le Service de recherche et développement du Collège (en annexes). Nous avons également siégé aux quatre réunions du Comité conseil en aaa, dont la mission, comme son nom l'indique est de conseiller le Collège, en ce qui concerne l'aaa. Finalement, au-delà du contexte du Collège de Sherbrooke, nous avons assumé la responsabilité d'un atelier au Congrès de l'AQPC (Montréal : 1992).

II. LES RÉSULTATS

Les chapitres 3, 4, 5 et 6 font état des résultats obtenus. Le chapitre 3 expose la situation de l'aaa au Collège de Sherbrooke à l'automne 1991; il est descriptif et est organisé selon les «champs» d'activité prévus dans le *Plan de développement de l'aaa du Collège* (1989). Les chapitres 4 et 5 présentent les processus d'évaluation à appliquer à l'ensemble du système et aux activités sélectionnées. Le chapitre 6 présente le processus de pré-validation de quelques outils d'évaluation, amorcé durant la période de recherche 1991-92 et à poursuivre durant la deuxième étape (1992-1993).

3. L'AAA AU COLLÈGE DE SHERBROOKE

La synthèse du système d'aaa à l'automne 1991, au Collège de Sherbrooke est divisée selon les cinq champs du plan de développement de l'aide à l'apprentissage (Pascarella, 1985) :

- les interactions à caractère pédagogique,
- les interactions professionnelles et autres,
- la structure organisationnelle,
- l'environnement institutionnel,
- la recherche, le développement, le perfectionnement et l'animation.

Toutes informations utilisées pour établir ce bilan de l'aaa, émanent des entrevues effectuées avec les coordonnateurs de départements, les directeurs de services, les API et de leurs plan d'action et rapport annuel.

3.1 Synthèse des interactions à caractère pédagogique

Ces interactions sont les activités qui ont un **effet direct** sur le processus d'apprentissage; elles sont pratiquées par le corps professoral, les API et le personnel de soutien en contact avec les étudiants. Elles se subdivisent en mesures préventives et/ou facilitantes et en mesures correctives. Parmi les premières seront classés les outils et activités comme les plans de cours et l'harmonisation entre les cours, le dépistage des étudiants en difficulté, les dossiers individuels et l'encadrement. Les mesures correctives comprennent essentiellement l'évaluation des apprentissages et le recours au Centre d'aide. Cependant cette distinction ne doit pas être comprise radicalement; de la prévention à la correction, l'impact des interventions est graduel et on admettra qu'un dossier-étudiant ou une activité d'encadrement peuvent aussi servir d'outil correctif.

3.1.1 Les plans de cours

Au collège, ils sont tous rédigés selon le même guide. C'est la qualité de leur formulation qui est en soi une mesure d'aaa. Lorsqu'ils sont conçus pour une utilisation continue par les étudiants tout au long d'une session, ils se caractérisent selon les dimensions suivantes:

Les objectifs.

Clairs et évalués dans la majorité des cas, ils sont assortis de contenus descriptifs des matières. La tendance est à la concertation entre les professeurs qui enseignent un même cours. Dans plusieurs cas, on assiste à des contenus de cours communs (pour un même numéro de cours) et à des contenus et objectifs séquentiels pour des cours consécutifs dans la discipline.

Les échéanciers

Quand ils précisent les contenus et les dates des évaluations (et dans certains cas le travail personnel de l'étudiant), ils constituent une des mesures les plus efficaces pour la gestion du temps.

Les stratégies d'apprentissage

C'est dans les programmes professionnels qu'elles reflètent le plus l'intégration des objectifs du programme (à la place des objectifs de la matière ou du cours). Ces stratégies sont variées : tutorat, aide par les pairs, soutien collectif et personnalisé divers, dans les classes, les laboratoires et les stages (communications verbales, guides, protocoles, modèles...).

L'évaluation des apprentissages

Globalement elle est conforme à la politique du Collège. De plus, 15 départements sur 30 se sont dotés de leur propre politique d'évaluation ou sont en voie de la compléter; les objectifs poursuivis par ces départements sont:

- d'augmenter la cohérence entre les cours en homogénéisant les critères d'évaluation et en standardisant la terminologie.
- de discipliner davantage les comportements et les productions des étudiants

(français,protocoles de présentation, retards).

Les professeurs estiment que le recours à des critères précis est de l'aaa.

L'évaluation formative est largement pratiquée dans les stages à un rythme hebdomadaire; bien qu'elle soit universellement reconnue comme une authentique formule d'aaa, son application, ailleurs qu'en stage, est limitée par le nombre d'étudiants, à cause de la charge supplémentaire de travail qu'elle impose (certains professeurs contournent la difficulté en combinant évaluation formative et aide par les pairs).

3.1.2 Les activités de dépistage

Les professeurs considèrent **l'évaluation des apprentissages** comme l'activité de dépistage par excellence; bien que ce soit aussi une des tâches les plus «ordinaires» de l'enseignement, ils la classent dans l'aaa surtout lorsqu'ils pratiquent une correction personnalisée. La classique «correction» condense trois mesures typiques de l'aaa : la correction à proprement parler, la prévention et le renforcement.

Des bulletins de mi-session ont exceptionnellement été émis grâce à un projet d'encadrement en Sciences humaines (90-91). Un seul programme en émet un sur une base régulière depuis quelques années. Habituellement, les étudiants additionnent eux-mêmes leurs points (que les professeurs tiennent toujours disponibles à la demande).

L'administration de **tests** (à l'exclusion des tests d'admission) constitue l'autre grand volet des mesures pédagogiques à caractère préventif. Les tests qui sont jugés utiles en première session, première année sont les suivants :

- test de dépistage (orthographe, vocabulaire, composition) dans le premier cours de la séquence en français (TOUS les étudiants du Collège).
- le TRAC (9 programmes).
- profil socio-économique des étudiants (9 programmes).
- questionnaire de dépistage en méthodes de travail (28 groupes de Sciences humaines de première année, en 91-3).
- le TRAC, l'IDP, la cote SRAM (2 groupes expérimentaux dans un projet de recherche en 90-91).

- divers tests de maîtrise de la langue, car elle est un indice de force et de faiblesse en rapport avec la réussite dans la discipline (plusieurs cours).
- tests de préalables, d'habiletés spécifiques et de connaissances générales, dans les débuts de certains cours (en particulier en mathématiques).

3.1.3 Les dossiers individuels et l'encadrement

Les **dossiers** et l'encadrement servent simultanément à prévenir les problèmes, à faciliter le cheminement scolaire et à corriger les erreurs de parcours et parfois les choix de carrière.

- 8 départements ont un dossier au nom de chaque étudiant (un neuvième est en train de monter son système).
- 8 départements ou programmes ont un dossier pour une partie de leurs étudiants (cas à risque ou en difficulté).

Les dossiers contiennent des informations personnelles générales et des informations en rapport avec les objectifs du programme et les résultats académiques; la diffusion de ces renseignements se limite aux professeurs concernés et, le cas échéant, à l'API. La pratique du dossier individuel est généralisée dans les programmes professionnels où les qualités humaines révèlent les aptitudes à la pratique de la profession. Elle est impossible dans les départements qui dispensent les cours obligatoires et inutile dans les départements dits «de service» (par exemple les départements comme celui de psychologie qui dispensent des cours dans plusieurs programmes).

Pour ce qui est de l'**encadrement**, les formules en sont aussi variées que largement répandues (22 départements le mentionnent dans leur plan d'action). L'encadrement en classe est universellement pratiqué : tutorat, rétroaction, clarification des exigences, suivi personnalisé, formules d'évaluation et de coévaluation, guides de stages et protocoles divers... **L'encadrement hors-classe,** davantage pratiqué dans les programmes professionnels, suscite le sentiment d'appartenance par diverses formules de participation à des activités ludiques, sportives, d'accueil, ou enfin, reliées à l'apprentissage de la profession (projets de fins d'études, concerts, expositions, visites industrielles...).

La **concertation** entre professeurs et API est la forme d'encadrement qui s'aproche le plus de l'idéologie de l'approche programme; elle est jugée très importante, mais sa pratique est limitée par l'organisation des tâches (en particulier dans les cours obligatoires et de

«service» lorsque l' attribution des groupes n'est pas stable).

Enfin, 18 départements se préoccupent, d'après leur plan d'action, **de renforcement à la réussite** : encourager et faciliter l'émergence de réalisations étudiantes (concours, expositions, concerts, publications, concrétisations diverses de la théorie vue au cours...).Beaucoup moins répandue est la préoccupation de stimuler le goût de l'excellence dans les études supérieures.

3.1.4 Autres interactions de type pédagogique

Le Centre d'aide en français, en maths et en sciences et les interventions ad hoc en classe (maths et méthodes de travail, à l'enseignement régulier et à l'Éducation des adultes) sont des activités qui se développent continuellement. Elles sont perçues comme des instruments facilitant la démarche d'apprentissage et créant un climat de sérieux. On peut dire que le Centre d'aide concrétise plusieurs axes du Plan d'aaa : contribution à la politique du français, perfectionnement des intervenants, soutien continuel en aaa, centre de concertation, cours en relation d'aide.

3.1.5 Philosophie de l'enseignement

L'examen des «interventions à caractère pédagogique» permet de dégager ce qu'on peut appeler la philosophie de l'enseignement : au-delà de la transmission du savoir apparaît de plus en plus le souci de transmettre des valeurs : développer le goût du travail bien fait et de l'effort, éveiller l'intérêt et la motivation, stimuler la confiance en soi, la mémoire, le recours à l'imagination, clarifier l'expression et faciliter les contacts humains, augmenter la rigueur et la prudence dans le raisonnement, faciliter l'accès à la pensée abstraite, démystifier les préjugés qui entourent l'étude en général ou certaines disciplines en particulier. Les témoignages des professeurs expriment un souci de connaître les étudiants, de les aider à se discipliner et à développer tout leur potentiel. Pour cela plusieurs pensent qu'il faut prêcher par l'exemple et améliorer la réputation du corps professoral; tâche jugée ardue dans un contexte social et culturel qui favorise plus les gains utilitaires et faciles que l'étude pour l'étude.

La majorité des intervenants rencontrés sont fortement sensibilisés à l'existence d'étudiants en difficulté d'apprentissage (marginaux et décrocheurs potentiels) et les prémisses du Plan d'aaa sont bien acceptées dans le milieu : l'étudiant est le premier responsable de ses études, les professeurs sont les principaux intervenants en aide à l'apprentissage, dont le lieu

premier est la classe.

3.2 Les interactions professionnelles et autres

Sous cette rubrique, il sera question de l'aaa pratiquée par le Service de l'aide pédagogique individuelle (SAPI), le service de psycho-orientation et le Centre des médias.

Le Service de l'aide pédagogique individuelle regroupe les API à l'enseignement régulier et une au service de l'Éducation des adultes. Le service a été décentralisé comme le préconisait le *Plan* et leur nombre, augmenté d'une unité, a permis de ramener le ratio à 1 pour 1100 (contre 1 pour 1800). C'est aux API que le Collège a confié la mise en place de mesures d'aaa (1989). Leur contribution à l'aaa est diversifiée et vise toutes les clientèles:

- **informations** à l'ensemble des étudiants : avant et après admission (horaires, choix de cours...)
- **étudiants en difficulté** : abandons de cours, changements de programme, counseling, référence au Centre d'aide, aux conseillers en orientation, au psychologue.
- **étudiants à risque** : «articles 33» (réinscription conditionnelle, choix de cours, suivi individuel, concertation avec les professeurs concernés).

La tâche des API, même dans ses aspects administratifs (gestion des dossiers, horaires), est de l'**encadrement**. L'aaa comme telle (soutien et aide individuelle et travail de concertation avec les professeurs et les autres intervenants) est liée aux aptitudes, à la formation et aux valeurs personnelles de l'API.

Au **Service de l'Éducation des adultes** un **système d'aaa** est appliqué au programme C'est à Ton Tour (CATT) et aux groupes en formation professionnelle intensive : **séances d'information** obligatoires préalables, **dépistage** des difficultés potentielles et réelles, **interventions pédagogiques** appropriées (cours du programme CATT, interventions ad hoc en méthodes de travail pour les groupes en formation intensive), **encadrement** (API et représentants de classe). Ces activités régulièrement **évaluées** par des questionnaires perceptifs révèlent un fort taux de satisfaction.

Le service de **Psycho-orientation** contribue à l'aaa en facilitant aux étudiants l'accès à l'**information** et à de l'**aide** quant aux choix d'orientation (ce qui conditionne le choix de cours ou de programme au collégial). Comme les interventions sont fortement personnalisées,

elles contribuent à l'**encadrement** des étudiants.

Le Centre des médias participe à l'aaa, directement (productions étudiantes audio-visuelles) et indirectement (soutien aux professeurs, politiques de la bibliothèque). Il a été classé ici et non dans «environnement institutionnel», car une bonne fraction du personnel y est en interaction constante avec les étudiants.

3.3 Interventions d'aaa reliées à la structure organisationnelle

Le portrait de l'aaa en matière de structure organisationnelle, émane des informations recueillies auprès de la DSP, des Directeurs de secteur, de la Direction de l'organisation et du cheminement scolaires et de la Direction de l'Éducation aux adultes. Ces activités sont subdivisées et schématisées ci-dessous en 7 rubriques :

1. *Soutien, perfectionnement et concertation des intervenants*
2. *Ressources*
3. *Calendrier et horaires*
4. *Normes d'admission*
5. *Communications des résultats*
6. *Politiques*
7. *Normes de réussite*

Les premières ont un impact sur le travail des professeurs, les autres sont soit ciblées essentiellement sur les étudiants, soit institutionnelles.

1. Soutien, perfectionnement et concertation des intervenants

- soutien et évaluation du plan du Service de l'aide pédagogique individuelle (SAPI),
- perfectionnement professionnel des API,
- réévaluation de la répartition de la clientèle entre les API et décentralisation du service,
- soutien au Centre d'aide,
- soutien à l'approche programme et à la concertation interdépartementale,
- projets en aaa et en encadrement (voir «ressources»),
- rencontre des intervenants en encadrement et aaa (90-3),
- rencontre des mêmes intervenants avec le psychologue du collège,

- étude de l'impact de la clientèle en croissance.

2. Ressources

Allocations supplémentaires à l'enseignement: 4.2 ETC répartis comme suit:

1.5 ETC pour réduire la taille de 48 groupes de première année: Sciences de la Santé, Sciences de la nature, Sciences humaines, Techniques administratives.

2.7 ETC répartis entre 8 projets d'encadrement : en Physique (session 91-3), en Chimie (prévu pour la session 92-1), en Soins infirmiers, en Techniques d'éducation en services de garde, en Sciences humaines (départements de Philosophie et de Psychologie), en Techniques administratives, en Techniques de bureau et en Sciences.

1.5 ETC de plus ont été affectés en l'aaa :
- cours de relation d'aide en français,
- cours de relation d'aide en maths,
- session en méthodes de travail.

S'y additionnent 60 000 $ pour le fonctionnement du Centre d'aide, le salaire du coordonnateur et une subvention de 5 000 $ pour le démarrage du Comité conseil en aaa.

3. Calendrier et horaires

- 2 journées d'étude et révision, une semaine avant les examens, ont été supprimées et remplacées par 3 journées en novembre.
- La semaine de relâche en mars est maintenue.
- La conception des horaires essaye de tenir compte de facteurs aidants : des journées équilibrées, espacer dans la semaine les cours d'une même matière, éviter les cours du soir.

4. Normes d'admission

- révision de l'article 4 du règlement local qui précise le Règlement sur le Régime

pédagogique du collégial (concernant les préalables, les admissions et les inscriptions).
- développement des outils de dépistage et des interventions pour les étudiants dits à risque.
- reconnaissance des acquis.

5. Communications des résultats

- étude de faisabilité de la communication aux départements de renseignements particuliers sur les étudiants.
- utilisation parcimonieuse (chaque demande est facturée) du programme DÉFI par les API (dossiers étudiants : préalables manquants)
- compilation des notes du secondaire et du collégial à même le service informatique du Collège

Le tout est conforme à la Loi sur l'accès à l'information.

6. Politiques

- politique d'évaluation des apprentissages.
- politique des cours complémentaires; en aaa, cela concerne surtout l'inscription, sur recommandation de l'API ou des professeurs : gestion du Stress (951-025-88), Principes et Techniques d'apprentissage (360-902-85), Ateliers d'intégration : orientation professionnelle (354-704-81),
- politique institutionnelle de la langue : 10 000$ seront affectés à son implantation par programme (français dans les cours de français et dans les autres cours).

7. Normes de réussite

Elles sont concrétisées par les trois activités suivantes:
- soutien à la soirée du Mérite étudiant.
- soirée de remise des diplômes des étudiants adultes.
- soirée du Mérite sportif.

3.4 Interventions reliées à l'environnement institutionnel

Ces mesures, dont sont responsables les Services aux étudiants, se groupent en trois

grandes rubriques d'**encadrement** : développer le **sentiment d'appartenance**, faciliter la **transition** vers l'autonomie, aider **à développer le potentiel** personnel.

Le **sentiment d'appartenance** est suscité par l'opération portes ouvertes et les multiples activités d'accueil (rencontre avec l'API, remise des horaires, accueil par secteur et par programme, Défi étudiant), les vêtements identifiés par programme et le bénévolat dans les comités étudiants.

Pour accéder à plus d'**autonomie,** les étudiants bénéficient en permanence de services et de points d'information, de l' agenda- guide de l'étudiant, d'aide financière, d'aide à propos du logement.

Les comités socio-culturels, les activités sportives et la pastorale favorisent l'**exploration de dimensions de soi** (jeux, photos, théâtre, «partys», pratiques récréatives ou compétitives de sports, spiritualité).

3.5 Recherche, développement, perfectionnement et animation

Ce champ d'intervention est essentiellement sous la responsabilité du Service de la recherche et du développement; plusieurs activités ont un impact sur l'aaa:

- **Animation et perfectionnement** des intervenants par le biais des activités du CPEC, du CPE, de la Maîtrise en enseignement, de rencontres d'information, de conférences.
- soutien à l'**implantation de l'EAO** (enseignement assisté par ordinateur), à des **projets d'encadrement**, à la **recherche** disciplinaire et pédagogique.
- suivi de l'**implantation du Plan** : Comité conseil, sondage sur les mesures d'aide intégrées à l'enseignement, projet de mentorat, recherche.

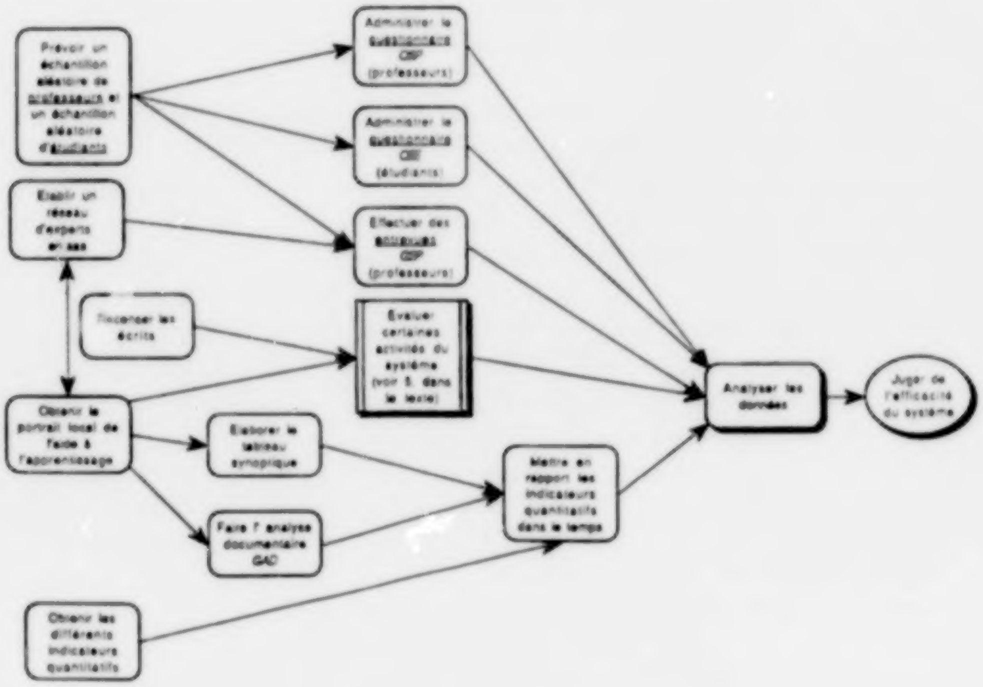
4. ÉVALUATION DU SYSTÈME

Ce chapitre présente, à la suite du premier PERT que nous avons construit, les outils destinés à évaluer et analyser le système, comme totalité, selon les quatre caractéristiques qui nous ont servi à le décrire : efficacité, complétude, cohérence et stabilité.

4.1 Pert de l'évaluation du système: présentation et explication

Le premier PERT programme les activités d'évaluation, de façon à les faire converger vers un jugement d'efficacité sur le système (au double sens quantitatif et qualitatif que nous avons signalé plus haut).

Processus d'évaluation d'un système d'aide à l'apprentissage



La colonne de gauche expose les opérations préalables :

1) **«Établir un réseau d'experts en aaa»**: par experts nous entendons les personnes qui ont acquis une expérience en aaa, en recherche expérimentale et qui sont réputées, dans le milieu, pour la justesse de leurs avis.
La méthodologie recommandée est la suivante : par le moyen d'un «brain storming», on liste les personnes qui répondent à ces critères, puis dans un deuxième temps, on les contacte pour leur demander de nommer un maximum de cinq personnes, avec qui elles sont en relation régulièrement, pour les fins de leur implication en aaa ou en recherche. On obtient ainsi une deuxième série de noms parmi, lesquels on opère un tri pour ne conserver que ceux qui apparaissent au moins trois fois. Le critère de décision qui a limité à cinq, les personnes en relation a été de type pragmatique, celui qui a limité à trois occurrences de citation les membres de la deuxième liste est technique : pour faire un éventuel traitement matriciel du réseau d'experts, nous avions une limite maximale de 50 points, compte tenu de la lourdeur déjà importante de l'entrée de données d'une matrice de relations de dimensions 50 X 50. Le réseau d'experts pourra donc, ultérieurement, être traité par un procédé mathématique (multiplication de la matrice par elle-même), de façon à ce que se dessine la structure des liens entre les experts (directions des relations, densité, étendue, recoupements).

2) **«Prévoir un échantillon aléatoire de professeurs et un échantillon aléatoire d'étudiants»**; la collaboration de ces personnes sera requise pour remplir les questionnaires relatifs à l'ensemble du système d'aaa (voir ci-dessous 4.2.1.) et pour participer à des entrevues semi-structurées. Il est important d'établir ces échantillons en début du processus d'évaluation car leur obtention peut prendre un certain temps.

3) **«Obtenir un portrait local de l'aaa»**: nous avons présenté ci-dessus ce portrait du Collège de Sherbrooke; rappelons qu'il s'agit de faire le point sur l'ensemble des activités en cours, d'après les écrits (dont il sera fait une analyse de contenu) et les perceptions des personnes-clés.

Ce portait-bilan nous a conduites à élaborer, en un deuxième temps, un «tableau synoptique», qui résume l'histoire de l'aaa, dans l'institution; ce n'est plus donc un «portrait ponctuel» de l'aaa mais un «portrait d'ensemble» dont on peut se servir pour dégager les moments forts, les virages et les constantes en aaa.

4) Dès les débuts du processus d'évaluation, il faut également se préoccuper d'**obtenir**

les indicateurs quantitatifs (taux, moyennes, cotes...). Les services administratifs et informatiques qui détiennent ces données n'ont pas toujours tout le loisir pour répondre aux demandes des chercheurs et des évaluateurs aussi, faut-il tenir compte des délais. Les données quantitatives sont rarement homogènes (parfois inaccessibles, parfois accessibles moyennant des coûts et des délais supplémentaires).

L'utilisation que nous avons projeté de faire des indicateurs quantitatifs est une comparaison des performances du Collège au cours des années 86-91 : on verra ci-dessous un aperçu des graphiques de l'évolution des résultats, année après année, pour quelques programmes.

Ultérieurement, au cours de la phase de validation et d'expérimentation du processus d'évaluation, il sera possible d'élaborer ce traitement des résultats quantitatifs en superposant les graphiques des résultats (dans certains programmes) aux investissements consentis par le Collège, en aaa; on pourra ainsi constater si les ressources en aaa entraînent ou non des effets significatifs sur la réussite, les échecs, les abandons et la persistance. Éventuellement on pourra aussi tirer parti d'une analyse plus fine de ces indicateurs à l'aide de traitements statistiques plus sophistiqués, faisant intervenir des séries temporelles.

5) «**Recenser les écrits**» fait partie des opérations préalables à partir desquelles les personnes en charge de l'évaluation sont à même de prendre des décisions sur les activités à évaluer dans le collège.

Les deuxième, troisième et quatrième colonnes exposent les opérations concrètes à réaliser sur le terrain et qui seront détaillées ci-dessous (de 4.2 à 4.5.1). Les sigles comme **QSP** (Questionnaire sur le Système adressé à des Professeurs), **QSE** (Questionnaire sur le Système adressé à des Étudiants), **GSP** (Grille d'entrevue sur le Système à effectuer auprès des Professeurs), **GAD** (Grille d'Analyse Documentaire), sont les noms de code que nous avons donnés aux Questionnaires et Grilles projetés. L'ensemble de ces outils permettra de recueillir les **données à analyser** pour en venir à conclure à l'efficacité ou à la non-efficacité du système.

4.2 Évaluation de l'efficacité

Les caractéristiques de l'objet systémique (système d'aaa) ont été décrites plus haut : **efficacité, complétude, cohérence, stabilité**.

L'efficacité, dans un contexte de vérification, tient le rôle de la variable dépendante; on rappelle que deux dimensions en ont été cernées : **efficacité au sens des résultats mesurables** en taux, moyennes et pourcentage de réussite, d'échecs et d'abandons et **efficacité au sens de la réussite et de l'acquisition d'habiletés intellectuelles**. Évaluer l'efficacité, c'est donc évaluer le système dans son entier, et les trois autres caractéristiques tiennent, dans cette évaluation, le rôle de variables indépendantes, que nous évaluerons indépendamment les unes des autres par la suite.

L'hypothèse de départ, pour mesurer l'efficacité est donc que, pour qu'un système d'aaa soit efficace il faut qu'il soit à la fois complet, cohérent et stable et que cette efficacité se traduise par une formation de qualité des étudiants (paradigme humaniste) et par des améliorations des résultats quantitatifs (paradigme technologique).

Des outils ont été projetés pour effectuer cette double évaluation : un questionnaire adressé à des étudiants, un questionnaire adressé à des professeurs et une grille pour réaliser des entrevues semi-structurées avec d'autres professeurs : l'ensemble de ces trois outils permettra une évaluation qualitative de l'efficacité.

Par ailleurs, pour mesurer l'efficacité au sens quantitatif, des graphiques présentant l'évolution des indicateurs ont été construits; ils couvrent une période allant de 1986 à 1991. Le choix de cette période est dû à la disponibilité d'indicateurs quantitatifs. C'est aussi durant cette même période (année scolaire 1989-1990), qu'on a assisté à la prise en charge officielle de l'aaa par le Collège et à l'injection de ressources à cet effet. Les graphiques de variation des indicateurs quantitatifs devront, ultérieurement, être superposés au tableau synoptique qui résume l'histoire de l'aaa au Collège.

4.2.1 Les outils: QSE, QSP, GSP

Le **QSE** est un projet de **Q**uestionnaire d'évaluation du **S**ystème d'aaa, à adresser à des **É**tudiants pour vérifier leur connaissance des services en aaa, leur utilisation éventuelle et

leur perception.

Le **QSP** est un projet de **Q**uestionnaire d'évaluation du **S**ystème d'aaa, adressé à des **P**rofesseurs et destiné à leur demander d'estimer l'importance de chacune des 5 activités sélectionnées dans l'ensemble du système.

Le **GSP** est une **G**rille d'entrevue, concernant le **S**ystème d'aaa, adressée à des **P**rofesseurs-experts. Elle sera utilisée pour leur demander de nommer des faits et d'exprimer leur opinion sur les caractéristiques du système : l'efficacité, la complétude, la cohérence et la stabilité. Elle est composée de 5 sections, dont la première porte sur des généralités et les quatre autres sur les caractéristiques du système d'aaa. Les 20 questions de cette grille fourniront le canevas d'entrevues. Les données recueillies contribueront à poser le jugement sur l'efficacité du système, efficacité, prise au sens du paradigme humaniste. La **GSP** est présentée en annexe.

4.2.2 Indicateurs quantitatifs : remarques générales

Nous avons déjà mentionné que pour évaluer l'efficacité d'un système d'aaa on doit tenir compte de deux paradigmes : le paradigme humaniste et le paradigme dit technologique. Ce dernier prend en considération les résultats mesurables, c'est à dire, dans le contexte du réseau collégial, ce qu'on a l'habitude d'appeler «indicateurs quantitatifs». Dans ce projet de processus d'évaluation du système d'aaa, nous avons pris la décision de les utiliser pour fin de comparaison du Collège avec lui-même.

Contrairement à des comparaisons qui ont été réalisées dans d'autres contextes, nous ne préconisons qu'une mise en rapport des performances des étudiants du Collège, dans le temps : **d'année en année et de cohorte en cohorte, peut-on observer des variations dans les résultats?**

Dans le contexte de l'aaa, il nous a semblé pertinent de remonter jusqu'en 1986, date à laquelle le concept commence à apparaître de façon plus formelle, dans le réseau.

L'usage que nous comptons faire de ces indicateurs, dans la phase 2 de notre recherche, est de l'ordre de l'analyse descriptive. Elle mettra en relation l'évolution des indicateurs avec le tableau synoptique. Ce dernier, qui sera présenté de façon plus détaillée ci-dessous (voir 4.5.1.), offre une vue d'ensemble de l'histoire de l'aaa au Collège de

Sherbrooke. Cette analyse descriptive sera pondérée par la moyenne des cotes de réussite au secondaire de chacune des cohortes (leur force influence les résultats obtenus au Collège).

Pour le traitement des indicateurs quantitatifs, nos choix ont reposé sur trois niveaux de rationalité :

1) nous utilisons les indicateurs courants, c'est à dire ceux qui sont utilisés partout dans le réseau, y compris au Ministère : **taux de réussite, taux d'abandon, taux de diplomation, cote de réussite au secondaire**. Notons, cependant que pour ce qui concerne la diplomation,nous avons choisi de considérer le taux de diplomation dans le même programme, ou dans un autre programme du Collège de Sherbrooke, car la réorientation d'un étudiant est incluse dans l'aaa, donc il faut en tenir compte dans le calcul des taux de diplomation : un étudiant ne reçoit pas forcément son diplôme dans le programme dans lequel il était inscrit à son entrée au collégial.
2) nous ajoutons aux indicateurs courants le **taux de réussite à la première session** et le **taux de réinscription de la première à la deuxième année** pour nous permettre de mieux cibler l'effet des efforts en aaa : nous voulons vérifier si les activités d'aaa se traduisent par une variation des performances des étudiants qui en ont bénéficié.
3) nous escomptons également intégrer à notre analyse descriptive des indicateurs permettant de **qualifier** la réussite. Le but de ce choix est de déterminer des paliers de la réussite : quand un étudiant réussit, comment réussit-il? A 60%? A 75%? A 90%? Ces indicateurs sont au nombre de trois :

- Qualité de la réussite.
- Moyenne générale et taux de réussite au cours de français «discours narratif».
- Moyenne à l'examen ministériel de français.

Toutes les définitions de ces indicateurs sont présentées à la page hors-texte suivante.

Projet PAREA en aide à l'apprentissage

Indicateurs quantitatifs

Concernant la réussite ...

Taux de réussite moyen = $\dfrac{\text{nombre de cours réussis}}{\text{nombre de cours suivis}}$

(par programme ou famille de programmes et globalement pour tout le collège de même que pour certaines disciplines (ex. français); par session)

Taux de réussite au premier trimestre =

$$\dfrac{\text{nombre d'étudiants ayant réussi plus des 3 / 4 de leurs cours au premier trimestre}}{\text{nombre d'étudiants inscrits au premier trimestre}}$$

(par programme et globalement pour le collège; par session)

Concernant la persistance ...

Taux de persistance = $\dfrac{\text{nombre total d'inscrits - nombre d'abandons}}{\text{nombre total d'inscrits}}$

(par programme? et globalement pour le collège, par session)

Taux de passage de la première à la deuxième année =

$$\dfrac{\text{nombre d'inscrits en deuxième année}}{\text{nombre d'inscrits en première année}}$$

"même cohorte"

(par programme et globalement pour le collège, par session)

Taux de diplomation =

$$\dfrac{\text{nombre de nouveaux ayant diplômé (après moins de 4 ou 5 ans, même collège, peu importe le programme)}}{\text{nombre total de nouveaux inscrits dans cette cohorte}}$$

(par cohorte à partir de 1984, globalement pour le collège)

Concernant la qualité des apprentissages ...

Taux de "réussite" = $\dfrac{\text{nombre de cours réussis à plus de 70\%}}{\text{nombre de cours réussis}}$

(par programme et globalement pour le collège; par session)

Moyenne générale au cours de français "Discours narratif"
(par programme et globalement pour le collège)

Moyenne globale du collège à l'examen ministériel de français
(à partir de l'automne 1992 seulement)

4.2.3 Indicateurs quantitatifs

Dans le cours de notre recherche nous avons obtenu les indicateurs suivants :

- **cote de réussite du secondaire.**
- **taux de réussite à la première session.**
- **taux de passage de la première à la deuxième année.**
- **taux de diplomation.**

L'ensemble de ces taux a été obtenu, pour le Collège de Sherbrooke, pour toutes les cohortes inscrites à chacun des 21 programmes, depuis 1986. Cependant nous avons eu de la difficulté à nous procurer d'autres indicateurs. Ce sont des difficultés dont doivent tenir compte les évaluateurs, et c'est pour cette raison que nous avons posé comme étape préalable du PERT, leur obtention.

Nous avons obtenu des indicateurs inutilisables sous la forme où ils se présentaient, pour les fins de notre recherche : taux de réussite (les moyennes des cours suivis et des cours réussis, pour chacune des cohortes à chaque session étaient disponibles et nous aurions eu besoin, alors, de connaître le nombre d'étudiants, dans chaque cas). Nous n'avons pas eu accès aux indicateurs suivants :

- taux d'abandon.
- qualité de la réussite.
- moyenne et taux de réussite en «discours narratif».
- moyenne à l'examen ministériel de français.

Ce dernier sera probablement disponible prochainement. Quant aux autres, ils le sont peut être, mais leurs sources ne sont pas évidentes. Il est d'ailleurs possible que nous n'ayons pas frappé aux bonnes portes pour les obtenir.

Le taux de diplomation pose aussi un problème : comme il s'écoule un laps de temps entre l'entrée de la cohorte au cégep et sa diplomation, et qu'en plus nous calculons ce délai sur quatre ans, au maximum, nous ne disposons pas de données sur un longue période. La cohorte entrée en 1988, par exemple, dans le cas d'un programme technique, n'arrivera, à son diplôme, en pratique, qu'en 1992.

Étant donné que nous avons dû travailler avec les quatre indicateurs présentés ci-dessus, nous nous sommes contentées d'en amorcer l'analyse descriptive. Nous avons construit les graphiques présentant l'évolution de ces quatre indicateurs, pour quatre programmes : Sciences, Sciences humaines, Techniques administratives et Soins infirmiers. Nous les avons choisis pour les raisons suivantes : ils représentent les deux secteurs, général et professionnel, les cohortes y sont nombreuses, et surtout, ils ont bénéficié de ressources spéciales en aaa.

Graphiques d'évolution des indicateurs quantitatifs pour quatre programmes.

L'analyse que nous nous proposons d'en faire sera approfondie dans la phase 2 de notre recherche. Nous ne disposons de données que jusqu'en 1989, or c'est précisément à cette date, que le Collège a adopté son *Plan de développement de l'aaa* et qu'il a commencé à investir des ressources spéciales à ce chapitre. Nous devons donc attendre les données des années subséquentes, pour en estimer l'impact.

Par ailleurs nous devons signaler une précaution à prendre pour la lecture et l'interprétation des graphiques : la cote de réussite du secondaire («cote du sec.») est une note moyenne, tandis que les trois autres courbes présentent des taux en pourcentage.

Évolution des indicateurs dans le programme de Sciences

On remarque que la «force» des cohortes est stable depuis 1986, on ne peut pas lui attribuer les variations des taux. Les taux de réussite à la première session et de réinscription en deuxième année semblent en légère progression. Quant au taux de diplomation, il a subi une chute spectaculaire pour la cohorte de 1988 : on peut se demander si elle ne serait pas due au fait que de nombreux étudiants changent de programme ou allongent plus fréquemment la durée de leurs études.

Évolution des indicateurs dans le programme de Sciences humaines.

Dans ce programme, la force des cohortes est également plutôt stable, mais ici aussi, comme en Sciences, le taux de diplomation a chuté : peut-on l'expliquer par les mêmes facteurs que ceux que nous avons évoqués ci-dessus? Quant aux deux autres taux, ils semblent assez stables.

Évolution des indicateurs dans le programme de Techniques administratives.

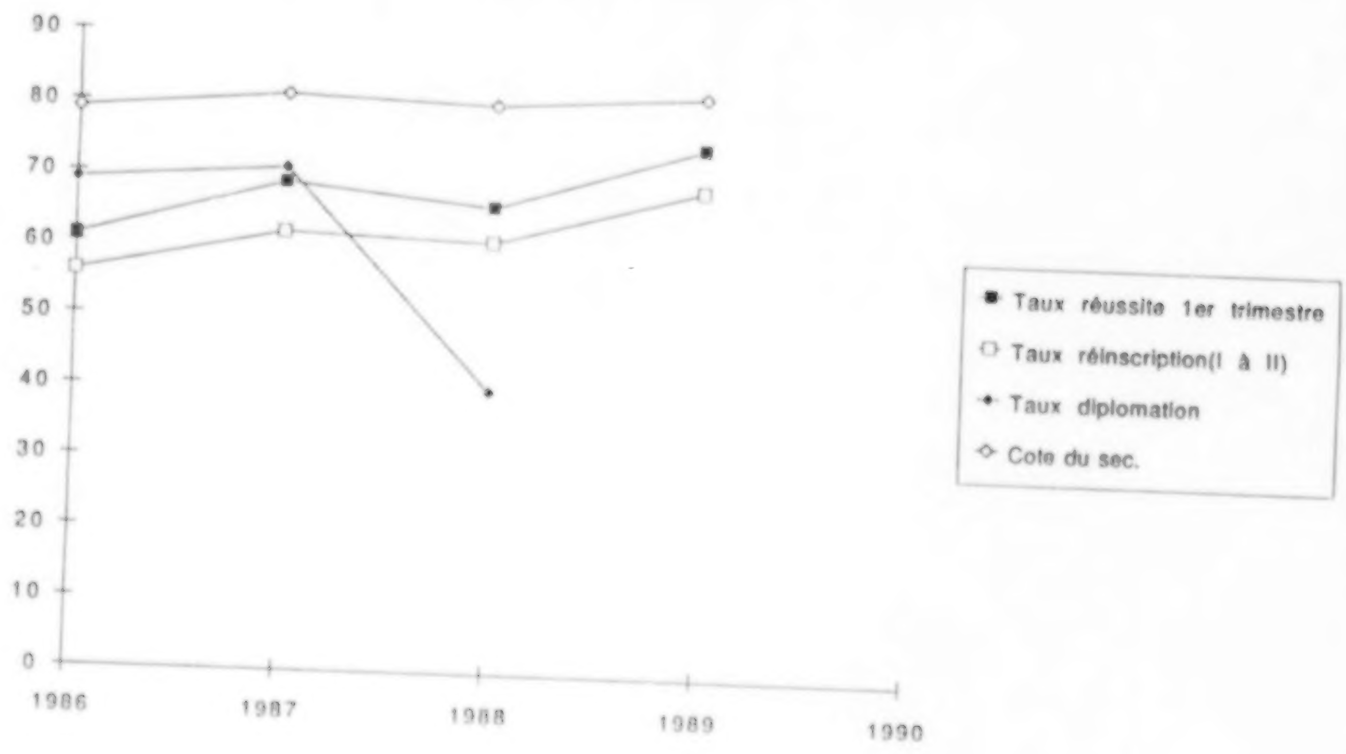
La force des cohortes semblent en croissance constante, mais lente. Le taux de réussite au premier trimestre est aussi en progression, mais le taux de réinscription en deuxième année subit des hauts et des bas. Nous ne commenterons pas le taux de diplomation pour lequel nous n'avons des résultats que pour deux ans.

Évolution des indicateurs dans le programmes de Soins infirmiers.

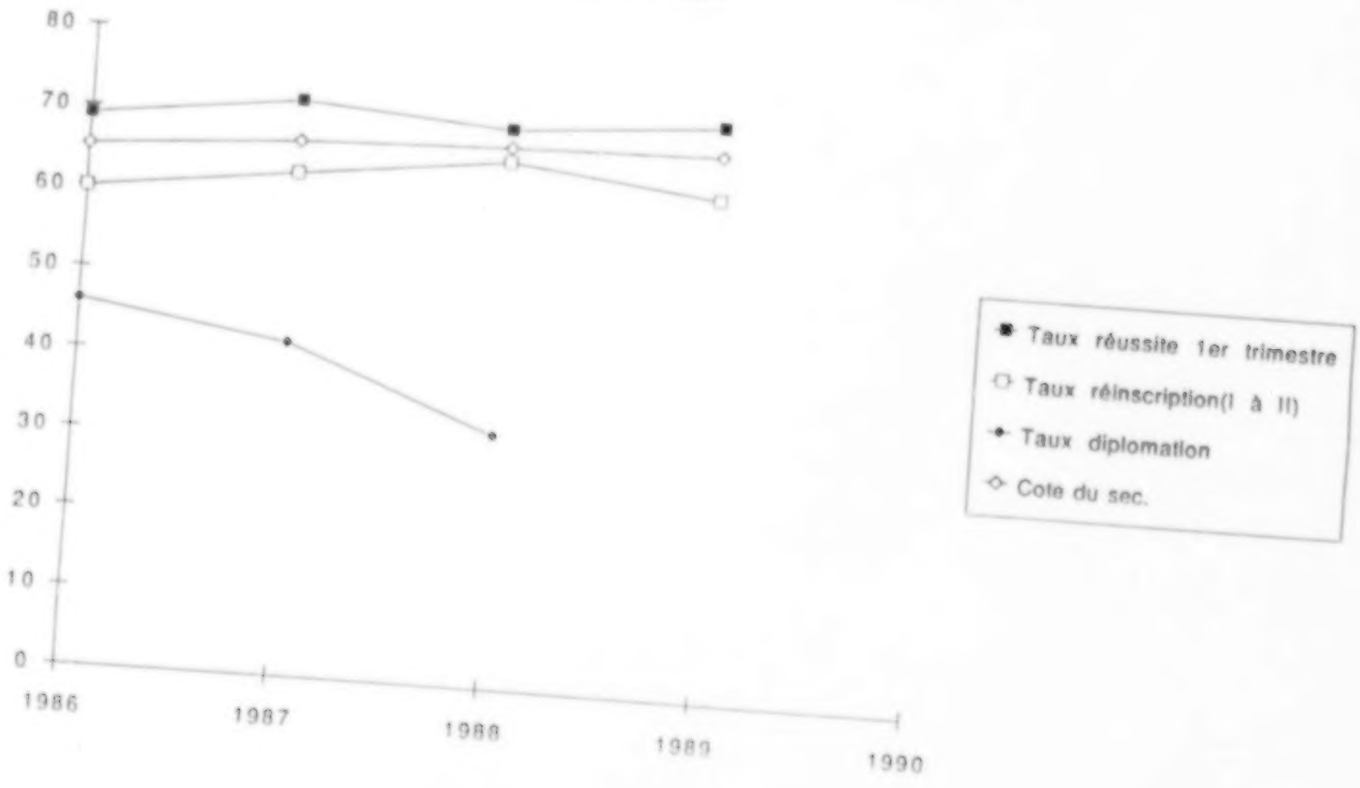
Ici encore, les cohortes paraissent stables, quant à leur performance à la sortie du secondaire. Le taux de réussite au premier trimestre a subi une baisse constante, néanmoins légère depuis 1986. Le taux de réinscription en deuxième année est marqué par des hauts et des bas. Quant au taux de diplomation, nous ne pouvons pas non plus le commenter.

Ces quatre graphiques sont présentés dans les pages hors-texte suivantes.

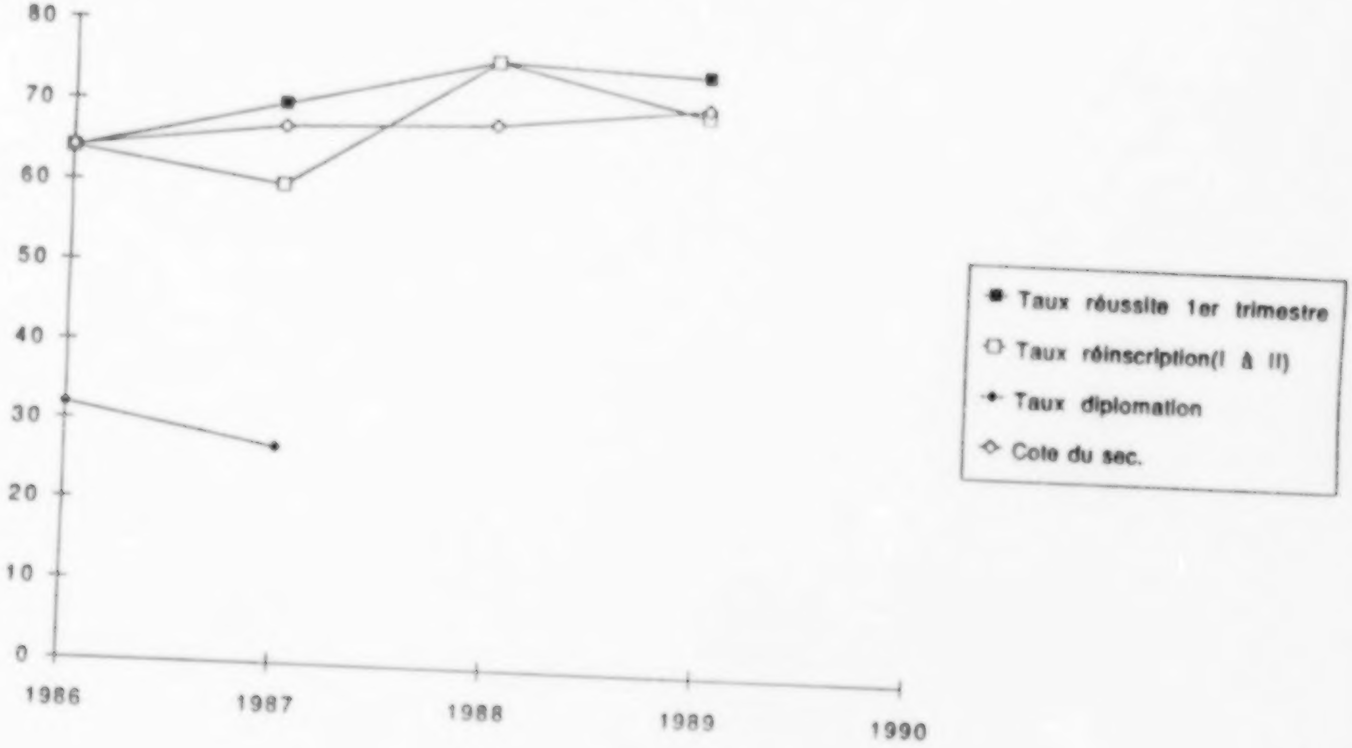
Evolution des indicateurs quantitatifs dans le programme de SCIENCES de 1986 à 1990



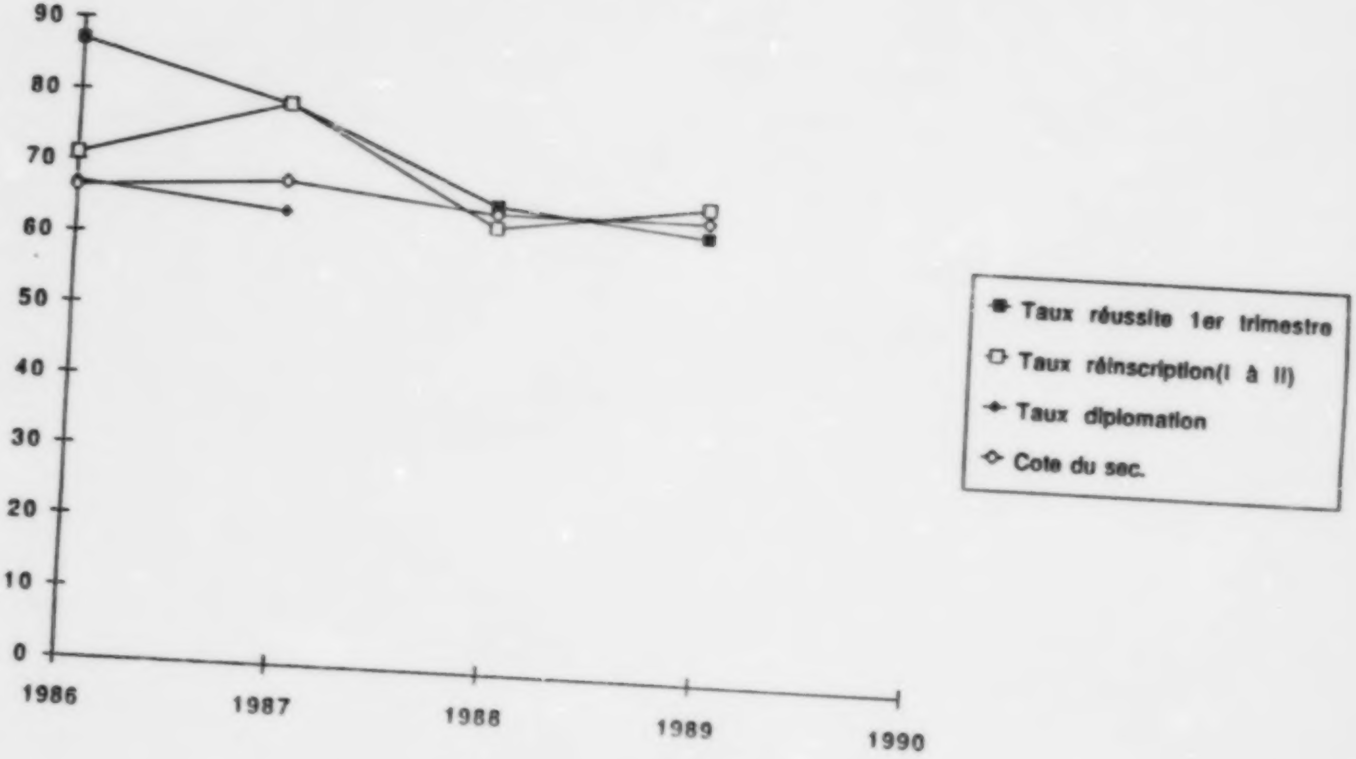
Evolution des indicateurs quantitatifs dans le programme de SCIENCES HUMAINES de 1986 à 1990



Evolution des indicateurs quantitatifs dans le programme de TECHNIQUES ADMINISTRATIVES de 1986 à 1990



Evolution des indicateurs quantitatifs dans le programme de SOINS INFIRMIERS de 1986 à 1990



4.2.4 Projections : phase 2 de la recherche

Nous comptons poursuivre et raffiner l'analyse, ébauchée ci-dessus. Nous l'étendrons, de plus, à tous les programmes offerts au Collège de Sherbrooke. Pour cela nous aurons à obtenir les indicateurs qui nous ont manqué jusqu'ici, et mettre à jour ceux que nous avons déjà.

Même lorsque nous travaillerons avec tous les indicateurs souhaitables nous désirons garder à l'esprit une prudence quant à l'attribution, à l'aaa, des variations observables sur les indicateurs. Des facteurs extérieurs au système d'éducation lui-même, et extérieurs au système d'aaa, échappent à notre contrôle et ne sont ni évaluables, ni mesurables. Notons, en passant, l'environnement familial de l'étudiant, le travail en cours d'étude, les relations interpersonnelles, en classe et dans le collège...

Quelques recommandations, destinées à ceux qui voudraient utiliser les indicateurs quantitatifs, d'une manière semblable à la nôtre, s'imposent : prévoir tôt l'obtention des données et s'attendre à avoir à les adapter à la forme sous laquelle on doit les utiliser.

4.3 Analyse de la complétude

Nous avons indiqué, plus haut, que par complétude, nous entendons la présence des trois phases suivantes :

1) **analyse de besoins** (qui peut également apparaître sous les termes : diagnostic, dépistage), selon les contextes. L'analyse de besoins conduit à la formulation des objectifs qui indiquent les interventions à réaliser.

2) **interventions** que dans le contexte de l'aaa, nous avons aussi appelées «activités».

3) **évaluation** : c'est la phase de contrôle à partir de laquelle on peut juger si les objectifs ont été atteints, si donc le plan s'est avéré efficace. C'est aussi par l'évaluation que des recommandations peuvent être formulées pour améliorer l'ensemble du système.

Le concept de complétude ne se résume donc pas au caractère d'exhaustivité qu'on lui prête ordinairement. Il n'est pas nécessaire - ni même souhaitable - qu'un système d'aaa inclue toutes les formes possibles d'interventions; l'entreprise serait à la fois trop coûteuse et

incontrôlable. Si la démarche d'implantation et d'amélioration d'un système déjà existant respecte les trois phases que nous venons de mentionner, on peut espérer optimaliser les résultats (maximum d'effet et minimum d'investissement).

Nous avons prévu vérifier la complétude d'un système d'aaa par le biais de la grille GSP (Grille d'entrevue semi-structurée, concernant le Système d'aaa, à utiliser avec des Professeurs), présentée ci-dessus.

4.4 Analyse de la cohérence

Comme la complétude, examinée ci-dessus, la **cohérence** est la deuxième caractéristique du système, qui peut être traitée comme variable indépendante dans un processus de recherche, dont la variable dépendante est l'efficacité. **La cohérence**, est essentiellement l'adéquation logique à plusieurs niveaux : entre les textes et les pratiques, d'un texte à l'autre et entre les pratiques elles-mêmes. Les pratiques ne doivent pas s'annuler et le Collège doit soutenir les activités préalables aux activités d'aaa. Cette vérification s'impose, par le fait que le système est en évolution constante et que les intervenants ne sont pas en concertation continue, alors même qu'ils contribuent aux mêmes objectifs, selon les points de vue différents qu'impose leur rôle respectif dans l'institution.

4.4.1 Outils d'analyse de la cohérence

Deux outils vont nous servir à l'analyse de la cohérence:
La GSP, dont nous venons de reparler.

La **GAD** est une Grille d'Analyse Documentaire (annexée). Elle servira d'abord à analyser le ***Plan d'aide à l'apprentissage***. Le Plan est le document directeur qui pose à la fois les objectifs de l'aaa, les prémisses, les activités préconisées et les modalités d'évaluation. C'est donc le Plan qui fournit les éléments de référence pour l'analyse de tout autre texte. C'est ce qui apparaît sous la rubrique «analyse des autres documents» et qui, sous forme de tableau, permet un repérage de la terminologie employée et le recours aux prémisses et objectifs énoncés dans le Plan. Enfin, la dernière page du **GAD**, offre des pistes pour faire l'analyse des données recueillies dans les tableaux, selon les quatre caractéristiques du système : complétude, cohérence, stabilité, ces trois dernières convergeant pour assurer l'efficacité du système.

4.5 Analyse de la stabilité

La stabilité est la troisième des caractéristiques que nous avons énoncées pour qualifier un système d'aaa. La **stabilité** évoque la pérennité des interventions en aaa. Elle suppose aussi que les personnes en charge de l'aaa demeurent les mêmes, autant que faire se peut, puisque ce sont elles qui assurent une continuité dans la philosophie des interventions. La stabilité exige aussi que les efforts financiers consentis par le Collège, soient maintenus durant plusieurs sessions consécutives, ou du moins jusqu'à ce que la preuve soit faite, suite à une évaluation, que l'activité ne devrait pas être maintenue. Il ne s'agit pas ici d'entendre la stabilité comme une volonté rigide de tenir en vie des interventions d'aaa, mais comme un respect du «cycle de vie naturel» d'une idée et d'une pratique. L'analyse de la stabilité consiste en une observation critique de la durée des interventions en aaa.

4.5.1 Outils d'analyse de la stabilité

Le premier est la **GSP** (Grille d'entrevue semi-structurée concernant le Système et utilisée avec des Professeurs), présentée ci-dessus. Les questions 14, 15 et 16 sont destinées à recueillir les opinions des enseignants sur la durée souhaitable des opérations en aaa.

Le deuxième outil est le **GAD** (Grille d'Analyse Documentaire), présentée ci-dessus. Cette grille est un instrument de l'analyse de la stabilité, par son application réitérée, sur plusieurs sessions, aux documents émanant des divers services. La persistance des termes, des objectifs en aaa et du recours aux prémisses de l'aaa est un indice de stabilité.

Le troisième outil est un **tableau synoptique**, dont deux versions (l'une à grande échelle, l'autre à échelle plus courte et d'une présentation plus détaillée), suivent en hors-texte.

TABLEAU SYNOPTIQUE DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS D'AIDE À L'APPRENTISSAGE AU COLLÈGE DE SHERBROOKE DE 1985 À 1992

1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992

Pédagogie concertée

Centre bénévole en français — Cours de français en relation d'aide

Divison en trois secteurs

SEA, CATT, Cours 'ateliers d'intégration'

Guide de rédaction des plans de cours

Activités d'accueil

Politique d'évaluation des apprentissages

Soirée du mérite étudiant

AAA - plan triennal et colloque

AAA Plan de développement

Recherche Duranleau et al.

Décentralisation du SAPI

SAPI - Information aux nouveaux étudiants

1ère session: réduction taille des groupes

Comité conseil

Concertation par programme

Programme DÉFI

Français - Turbo et dépistage

Contrôle des horaires/étudiants

Signature du prof: formule d'abandon

CENTRES D'AIDE *

Français, Maths, Méthod

Physique

Chimie

PROJETS D'ENCADREMENT:

Sciences humaines

Soins infirmiers

Techniques administratives

Techniques de bureau

Électrotechnique

Techniques d'éducation en services de garde

Sciences

Recherche en évaluation

Politique de la langue

LÉGENDE

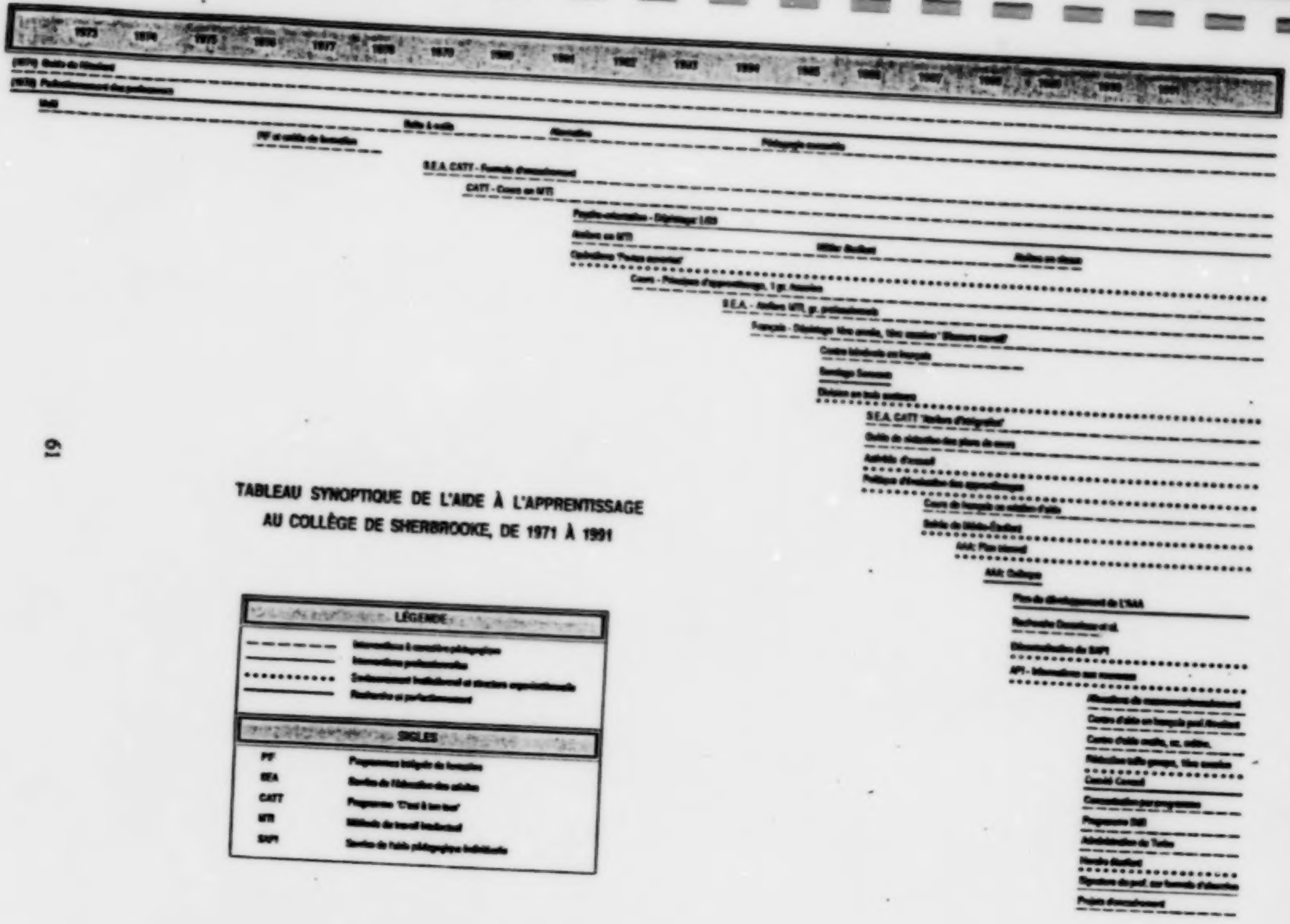
— — — —	Interventions à caractère pédagogique
————	Interventions professionnelles
• • • • • • •	Environnement institutionnel et structure organisationnelle
————	Recherche et perfectionnement

SIGLES

SEA	Service de l'éducation des adultes
CATT	Programme 'C'est à ton tour'
DÉFI	Dépistage des étudiants faibles pour fin d'intervention pédagogique
SAPI	Service de l'aide pédagogique individuelle

* Aide par les profs et les pairs.: Maths, Français
Aide par les profs (dégagement et bénévolat): Métho. , Physique, Chimie

TABLEAU SYNOPTIQUE DE L'AIDE À L'APPRENTISSAGE
AU COLLÈGE DE SHERBROOKE, DE 1971 À 1991



Le tableau synoptique rassemble, selon un axe temporel (abscisse commençant à la fondation du cégep), toutes les activités d'aaa.

Les activités d'aaa sont représentées par des lignes codées, dont la légende rappelle qu'elles sont choisies d'après les champs d'intervention en aaa, désignés dans le *Plan de développement de l'aaa du Collège de Sherbrooke* : interventions à caractère pédagogique, autres interventions professionnelles, structure organisationnelle et environnement institutionnel (qui sont regroupés sous le même code, car la frontière entre les deux n'est pas toujours tranchée) et recherche et développement.

Les lignes codées indiquent le début et la fin de l'activité. Elles sont également précisées par la description sommaire de l'activité.

Le tableau synoptique est un instrument descriptif de l'aaa, qui permet de faire des constats quant à la stabilité de certaines activités. Certaines activités sont antérieures, au Collège de Sherbrooke et dans le réseau, à la notion d'aaa.

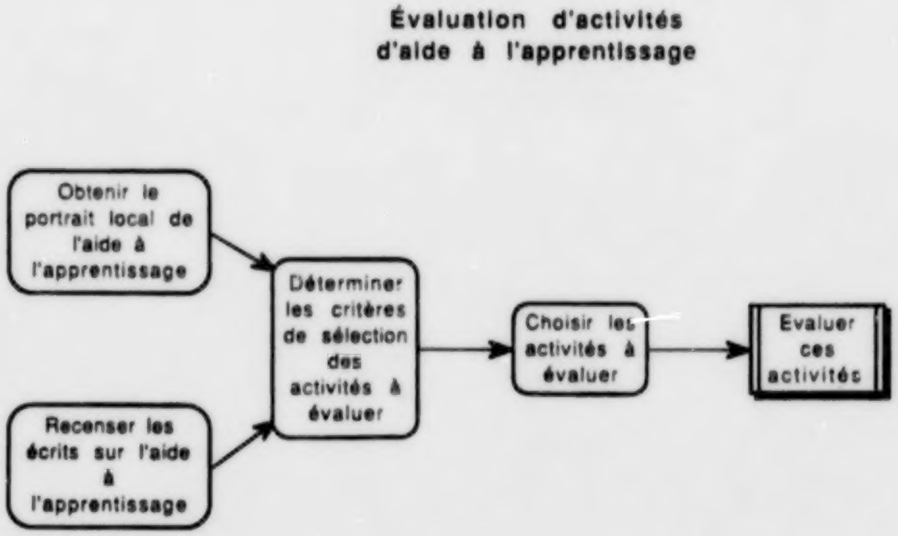
L'année 1989 marque un tournant dans l'aaa au Collège de Sherbrooke, puisque c'est à partir de là qu'elle est devenue une préoccupation officielle et qu'elle a été assortie de ressources spéciales. Nous avons alors décidé de fabriquer un deuxième tableau synoptique allant de 1986 à nos jours, pour montrer l'intensification des activités d'aaa. Outre l'analyse de la stabilité, ce deuxième tableau synoptique servira ultérieurement, de toile de fond pour les graphiques des indicateurs quantitatifs. Rappelons que nous nous proposons d'en arriver à superposer les graphiques au tableau, pour vérifier s'il y a une correspondance entre l'injection de ressources, l'intensification des efforts et les résultats mesurables.

5. ÉVALUATION D'ACTIVITÉS

Après avoir exposé la structure, les éléments et les outils du processus d'évaluation du système, nous allons présenter quelques projets d'outils d'évaluation, pour les cinq activités sélectionnées.

Dans le PERT d'évaluation du système, le point «évaluation de certaines activités du système» annonce que le processus d'évaluation de l'ensemble peut être complété par l'analyse critique de certaines de ses parties. Le rationnel du choix de ces cinq activités, dans le contexte du système d'aaa du collège de Sherbrooke, a été expliqué plus haut. Il reste ici à présenter les éléments de modalités d'évaluation envisagés.

Comme un autre collège pourrait choisir d'évaluer d'autres activités de son système nous avons présenté sur un diagramme général la procédure à suivre pour insérer l'évaluation d'activités, dans l'évaluation du système en général : c'est ce qui apparaît sur le diagramme **PERT «ÉVALUATION d'activités d'aide à l'apprentissage»** :



PERT «évaluation de 5 activités d'aaa au Collège de Sherbrooke»

La colonne de gauche expose les 2 opérations préliminaires :

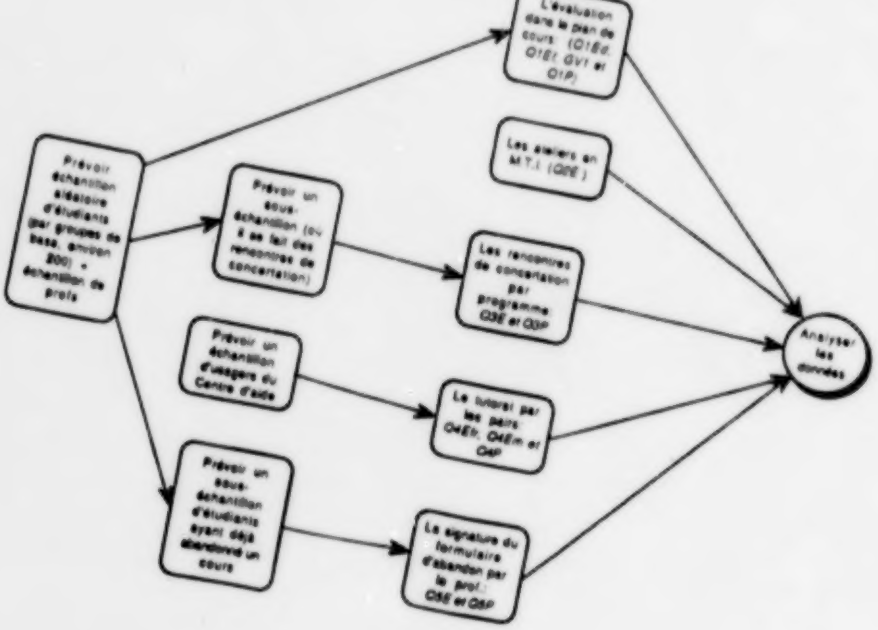
1) **«dresser le portrait local de l'aaa»**

2) **«effectuer une recension des écrits»** pour vérifier ce qui a été fait dans le réseau, au chapitre de l'évaluation.

Ces deux étapes produisent les données nécessaires pour déterminer les critères de sélection des activités à évaluer.

La colonne de droite, enfin expose l'évaluation des activités, laquelle doit évidemment comporter la recherche ou l'adaptation d'outils existant ou la conception de nouveaux outils et leur validation.

C'est ce point («évaluation des activités»), qui est développé dans le PERT suivant, intitulé **«Évaluation d'activités au Collège de Sherbrooke»**.



Pour évaluer les 5 activités nous avons besoin d'un échantillon d'environ deux cents étudiants, repérés d'après leur groupe de base. Les groupes de base sont aussi choisis de façon aléatoire. L'échantillon de professeurs est composé des professeurs qui enseignent à ces mêmes groupes. Cette première étape sert à la réalisation des opérations énoncées dans la deuxième colonne et pour l'évaluation de la section évaluation des apprentissages, dans les plans de cours.

Pour l'évaluation des autres activités, les échantillons suivants sont prévus:

- un sous-échantillon d'étudiants et de leurs professeurs, repérés selon les programmes où ont lieu des rencontres de concertation.
- un échantillon d'étudiants qui fréquentent le Centre d'aide sera réalisé et,
- un deuxième sous-échantillon d'étudiants (à partir de l'échantillon initial de deux cents) sera construit, sur la base du critère : avoir déjà abandonné au moins un cours.

Sommaire des outils prévus pour l'évaluation des activités d'aaa:

1) Pour l'évaluation de la section «évaluation des apprentissages dans les plans de cours» :
Q1Ed : Question aire concernant l'activité numéro 1 et adressé à des Étudiants en début de session.
Q1Ef : Questionnaire concernant l'activité numéro 1 et adressé à des Étudiants en fin de session.
GV1 : Grille de Vérification des plans de cours (activité 1)
Q1P : Questionnaire concernant l'activité 1 et adressé à des Professeurs.

2) Les ateliers de Méthodologie du Travail Intellectuel (MTI) seront présentés plus loin. Ils sont précédés d'un questionnaire diagnostique :
Q2E : Questionnaire concernant l'activité 2 et appliqué aux Étudiants du programme de Sciences humaines.

3) Les deux sous-échantillons de professeurs et d'étudiants, visés par les rencontres de concertation par programme, seront également questionnés. Sigles projetés pour ces outils :
Q3E : Questionnaire sur l'activité 3, à des Étudiants.
Q3P : Questionnaire sur l'activité 3, à des Professeurs.

4) Des étudiants utilisateurs du Centre d'aide en français et en mathématiques seront aussi appelés à répondre à des questionnaires.

5) Le sous-échantillon d'étudiants qui ont abandonné un cours et leur professeur répondront à des questionnaires concernant la signature du formulaire d'abandon.

L'ensemble des données récoltées, grâce à tous ces outils, fera l'objet d'une analyse à double finalité : 1) une à une, elles permettront de porter un jugement sur une activité en aaa, 2) prises en synthèse avec les informations recueillies par le processus d'évaluation du système dans son ensemble, elles contribueront à porter un jugement sur son efficacité. Voici, prises une à une les activités que nous projetons d'évaluer dans la phase 2 de notre recherche.

5.1 Évaluation des apprentissages dans les plans de cours

Nous avons déjà mentionné que nous faisions l'hypothèse que le plan de cours est un outils d'aaa et en particulier, la partie qui traite de l'évaluation des apprentissages. Cette hypothèse a été inférée à la suite de l'analyse des données recueillies auprès des 30 coordonnateurs de département (voir 3.1.).

L'évaluation des apprentissages, prévue dans le plan de cours est au centre de la logique de l'enseignement : les contrôles, imposés aux étudiants, découlent des objectifs prévus dans le cours :

1) dans leur nature (travaux, examens).
2) dans leurs modalités (en classe avec ou sans notes, chez soi...).
3) dans leur genre (évaluations formative et sommative).
4) dans leur pondération (valeur cumulative en points).
5) dans les critères utilisés pour fin de correction.

Les plans de cours sont des outils d'aaa, appliqués dans son lieu «naturel», la classe. Par ailleurs, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de méthodes d'enseignement, l'évaluation de programmes et enfin, l'évaluation de système d'aaa sont autant de facettes d'une même activité qui a pour finalité l'efficacité de l'entreprise éducative et la qualité de la formation fournie aux étudiants.

Pour évaluer la section «évaluation des apprentissages» dans les plans de cours, nous avons construit les outils suivants:

GV1 : Grille de Vérification de l'activité numéro 1 (la section «évaluation des apprentissages dans les plans de cours») : cet outil est destiné au repérage des caractéristiques de la section du plan de cours; elle sera appliquée à un échantillon de plan de cours.

Parallèlement l'échantillon des professeurs qui ont produit ces plans de cours et des échantillons d'étudiants qui les ont reçus seront questionnés par le biais des outils suivants :

Q1P : Questionnaire concernant l'activité 1 et adressé aux Professeurs : cet outil cherche à mettre en évidence son opinion concernant l'utilité pédagogique du plan de cours ainsi que l'usage qu'il en fait réellement.

Q1Ed et **Q1Ef** : ces deux Questionnaires concernant l'activité 1 sont adressés aux Étudiants (qui ont reçu les plan de cours analysés), l'un en début, l'autre en fin de session. Ces deux outils sont destinés à recueillir l'opinion qu'ont les étudiants du plan de cours ainsi que leurs attentes (en début de session) quant aux qualités qu'il doit présenter, et leur degré de satisfaction (en fin de session), après en avoir fait usage.

Tous ces outils sont présentés en annexe.

5.2 Les ateliers de méthodologie du travail intellectuel dans le programme de sciences humaines

Cette activité d'aaa a été menée, grâce aux ressources allouées par le collège, dans le cadre de deux projets conjoints, l'un en aaa à proprement parler, l'autre en encadrement. Un même professeur participant aux deux projets en a assuré la liaison, en travaillant aux tables de concertation (professeurs, API et directeur du programme) et en planifiant et en administrant les ateliers offerts aux étudiants. Il était assisté par un autre professeur pour la prestation des ateliers et par deux autres professeurs pour les rencontres de concertation, l'émission d'information auprès des étudiants, l'évaluation de l'expérimentation et les améliorations à y apporter.

Cette activité d'aaa, comporte la boucle: *dépistage, intervention, évaluation*. Elle s'adresse à l'ensemble des étudiants de première session du programme de Sciences humaines (clientèle communément reconnue «à risque», et sera réitérée au cours de l'année 92-93). Elle est également apparentée au Centre d'aide à l'apprentissage, puisque les mêmes professeurs y assument les ateliers en méthodes de travail (trois échantillons des outils en MTI sont présentés en annexe). Les ateliers de MTI sont donc comme un microsystème d'aaa dans le système d'ensemble de l'aaa du Collège, puisqu'il obéit aux mêmes critères (complétude, cohérence, stabilité); son efficacité demeure à évaluer quoiqu'un premier examen des résultats ait été déjà effectué.

Le *dépistage* est effectué au moyen d'un questionnaire administré, en classe à tous les étudiants du programme de Sciences humaines (en annexe). Ils identifie les principales difficultés d'études que rencontrent les étudiants qui arrivent du secondaire (prise de notes, préparation des examens, gestion du temps, stratégie d'étude efficace, méthodes de travail en général). Chaque étudiant reçoit un «diagnostic», lui conseillant modérément ou fortement d'assister à un atelier en méthodes de travail, ou au contraire, le rassure si ses résultats sont satisfaisants. En remplissant son questionnaire dépistage, l'étudiant y inscrit son nom et son numéro matricule.

L'*intervention* : les étudiants qui l'ont désiré ont suivi une session, durant une période libre de la semaine. Les étudiants du programme de «pédagogie concertée» (qui fait partie du programme de Sciences humaines) ont reçu deux ateliers de MTI en classe, à l'intérieur d'un cours, plus un atelier hors cours (sans compter les interventions «concertées» par les professeurs, dans leurs différents cours).

L'*évaluation* a été effectuée par les professeurs du projet d'encadrement en Sciences humaines. La méthodologie employée permet une conclusion informelle quant à l'efficacité de cette activité d'aaa; les étudiants qui ont suivi les sessions l'ont fait, soit sur une base volontaire, soit grâce à l'incitation des professeurs (qui ont promis de tenir compte de cette «bonne volonté» lors de l'addition finale des points, en fin de session), soit enfin par obligation dans le contexte de la classe. L'analyse des résultats a été effectuée, profil par profil (les trois profils du programme de Sciences humaines), en corrélant l'assistance à au moins une session en méthodes de travail et les résultats obtenus dans les cours (y compris les échecs et les abandons).

Résultats de l'évaluation :

Il apparait que 423 étudiants (58%) présentaient de sérieuses difficultés (étaient jugés en difficulté, les étudiants qui présentaient des lacunes sur au moins trois des cinq habiletés en MTI, dépistées par le questionnaire diagnostic.

De ce nombre 139 étudiants ont suivi au moins un atelier en MTI.

En regard des *abandons de cours*, il apparait que 60% des étudiants qui présentaient de graves lacunes en MTI ont abandonné un cours. 69% et 75% ont abandonné deux et trois cours.

Par contre les mêmes étudiants (en sérieuses difficulté en MTI) ont abandonné moins de cours lorsqu'ils ont suivi au moins un atelier en MTI : 7.3%, contre 23%, dans l'ensemble du programme.

En regard des *échecs*, il apparait que 61% des étudiants (présentant des problèmes en MTI) ont échoué à un cours. Et dans cette même catégorie, ils sont 64 et 68% à avoir échoué deux et trois cours.

Par contre les échecs (au moins un cours) sont nettement inférieurs chez les étudiants ayant suivi au moins un atelier en MTI, comparativement à ceux qui n'en ont pas suivi (pour le même diagnostic préalable): 101 étudiants (12%) ont échoué au moins un cours, alors que pour l'ensemble du programme le pourcentage est de 45.

En regard de la réussite les résultats sont encourageants : 80.7% chez les étudiants qui ont suivi au moins un atelier en MTI, contre 78% pour l'ensemble du programme.

5.4 Activité numéro 4 : le tutorat par les pairs

Cette intervention en aaa a été pratiquée ailleurs dans le réseau et évaluée, notamment par Mme J.Désy, au Cégep de Sainte-Foy.

Bien qu'il ne soit pas encore possible de conclure de façon formelle quant à l'efficacité du tutorat par les pairs, il retient l'attention pour plusieurs raisons : développé dans les Centres d'aide et dans les cours de relation d'aide (en français et en maths notamment), il peut également être importé dans le contexte de la classe dans toutes les disciplines.

Au plan pédagogique, le tutorat par les pairs semble faciliter l'apprentissage des deux étudiants en relation (l'aidant et l'aidé). D'un point de vue organisationnel il est relativement peu coûteux. Enfin, si on l'examine dans le contexte plus large de l'environnement institutionnel, il crée un climat d'étude, marqué par le sérieux (Franchomme, 1991) et par la certitude, pour les étudiants en difficulté, qu'il existe de l'aide à leur intention.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé d'inclure cette formule d'intervention pédagogique dans les activités à évaluer. Nous projetons d'utiliser des questionnaires adaptés à partir de ceux qu'a fabriqués J. Désy qui nous y a autorisées. Nous avons également l'intention de questionner les professeurs concernés par le tutorat par les pairs.

5.5 Activité no 5 : signature du formulaire d'abandon par les professeurs

Cette intervention en aaa a déjà été pratiquée et évaluée ailleurs dans le réseau, notamment au Cégep de Trois-Rivières, où il a semblé qu'elle ait produit des résultats intéressants. On notera cependant que les chercheurs de cette institution étaient prudents quant à la portée de leur conclusion, d'autant plus que cette intervention était assortie d'autres pratiques en aaa. C'est généralement la synergie des interventions qui agit.

Dans le contexte de cette intervention, on le sait, l'étudiant est obligé de faire signer, par le professeur concerné, une formule d'abandon de son cours, où il doit préciser ses motifs. La démarche a un caractère contraignant puisque, sans la signature du professeur, l'abandon ne sera pas officiel : elle place donc l'étudiant dans un «cadre» constitué par l'API et le professeur. Par ailleurs, c'est l'étudiant, en personne, qui doit rencontrer ces deux

intervenants et c'est une façon de l'obliger à assumer lui-même la responsabilité de sa décision. Cette obligation peut conduire l'étudiant à réfléchir à deux fois avant d'abandonner un cours, ou encore, au cours d'une session ultérieure de faire un choix irréaliste quant au nombre de cours auxquels il s'inscrit.

La pratique de la signature du formulaire d'abandon de cours a été pratiquée durant les années 1990-1991 et 1991-1992, au Collège de Sherbrooke. Nous avons décidé de l'inclure dans la liste des activités à évaluer, dans le contexte de notre système, car elle a semblé donner des résultats valables ailleurs, que les coûts en sont négligeables et qu'elle établit la cohérence du système (au sens de l'adéquation entre les écrits de planification et les pratiques).

Les responsables des projets d'aaa (et d'encadrement) demeurent prudents quant aux conclusions à tirer de cette première expérimentation; il se peut que les résultats obtenus apparemment grâce aux ateliers en MTI soient, en réalité, attribuables à des facteurs non identifiés. Ils sont cependant suffisamment intéressants pour justifier une réitération de l'activité.

Par ailleurs une appréciation qualitative de l'activité permet d'affirmer qu'elle a contribué aux échanges durant les rencontres de concertation et qu'elle confirme le bien fondé de décisions antérieurement prises dans le programmes de Sciences humaines, notamment sur la gestion du temps (synchronisation des échéances d'examens et de travaux) et l'encadrement des étudiants. Cette activité a aussi contribué à la réflexion sur d'autres approches pédagogiques, en particulier l'effort d'acquisition de vocabulaire précis et le recours systématique aux dictionnaires. Elle a enfin suscité l'attention des étudiants au sujet de leurs lacunes éventuelles et des moyens dont ils disposent pour y voir, ce qui est une façon d'accroître leur autonomie, même si certains se sont rebiffés en recevant leurs résultats au questionnaire (par comparaison avec leurs résultats au secondaire).

5.3 Activité numéro 3 : les rencontres de concertation

Les rencontres de concertation sont liées à l'implantation de l'approche-programme, et font aussi partie de l'aaa, au sens où elles organisent et accroissent l'encadrement des étudiants. Elles sont pratiquées depuis plusieurs sessions, surtout dans les programmes professionnels (et en «pédagogie concertée» pour quelques groupes de Sciences humaines). Dans les programmes généraux leur apparition a été plus tardive et est autant liée aux difficultés d'organisation (plages horaire des professeurs, lourdeur accrue de la tâche pour les professeurs qui enseignent à des étudiants venant de plusieurs programmes...) qu'à la culture cégépienne qui repose en grande partie sur l'unité structurelle que constitue le département.

Néanmoins les rencontres de concertation sont jugées, par la très grande majorité des intervenants, indispensables à la réussite de l'aaa. Elles n'engagent aucun coût financier particulier, sauf dans le cas des journées pédagogiques, puisqu'elles s'ajoutent aux tâches régulières des participants et sont pratiquées partout dans le réseau. Par contre elle sont coûteuses en temps et alourdissent passablement les tâches. Il est donc souhaitable de les évaluer, quoique leur impact sur l'efficacité «mesurable» du système d'aaa est difficile à estimer : elles agissent indirectement et n'affectent les étudiants que par ricochet.

6. PRÉVALIDATION DU PROCESSUS D'ÉVALUATION

Ce chapitre présente la prévalidation des grilles d'entrevues, que nous avons construites et la prévalidation de quelques questionnaires.

6.1 Prévalidation des grilles d'entrevues

A partir des éléments déterminés lors de la revue de littérature, certains thèmes ont été retenus comme pouvant être des indicateurs qualitatifs. A partir de ces thèmes et par un «brainstorming», nous avons choisi les points les caractérisant. Parmi ces derniers, nous avons effectué un choix et un regroupement pour une première version de ces grilles.

Elles se présentent sous la forme de questions ouvertes, structurées selon le thème à étudier (par exemple: activité no 3 «rencontres de concertation»). Nous avons, le plus souvent possible, essayé de rédiger les points, dans le langage naturel, dans le but de recueillir adéquatement des perceptions.

Les grilles d'entrevue s'adressent à des professeurs, certains sélectionnés de façon aléatoire sur l'ensemble du corps professoral, d'autres, sélectionnés dans le sous-ensemble «experts». Ces deux populations, «professeurs» et «experts» ont été retenues afin d'obtenir les perceptions des personnes impliquées dans l'aaa et dans l'enseignement. Il s'agit de leur faire verbaliser leurs perceptions quant au système d'aaa du Collège et quant à certaines des activités qui le composent.

Les «experts» sont impliqués dans l'aaa hors classe et sont des personnes-ressources pour d'autres professeurs. Pour la prévalidation des grilles d'entrevues, des représentants du sous-ensemble «experts» ont été retenus, car ils sont mieux à même de juger de la pertinence de la formulation des points. Nous avons aussi fait appel à des personnes ayant déjà fait de la recherche.

Cette prévalidation a pris la forme de rencontres individuelles auprès de 6 experts, durant lesquelles les chercheurs ont pris note des commentaires et des suggestions émises. Dans tous les cas la procédure a été la même :

- prise du rendez-vous.
- explication sur la façon dont se déroulera l'entrevue.
- présentation de l'outil à valider.

- présentation du rôle de l'expert et des critères qu'on prévoit qu'il devrait utiliser pour sa critique.
- notation des remarques par la chercheure.

A la suite de ces entrevues, nous avons modifié les grilles, en tenant compte des corrections qui nous ont été proposées.

6.2 Prévalidation des questionnaires

A partir de la revue de littérature et suite à un «brainstorming», nous avons repéré les idées maîtresses, nécessaires à la confection des questionnaires. Nous avons privilégié une formulation claire, facilement compréhensible par tous, y compris par des étudiants nouvellement arrivés au collégial. Nous avons tenté d'adopter une formulation neutre, qui n'influence pas le lecteur et nous avons visé la brièveté.

Tous les questionnaires sont assortis d'une échelle de Likert. Échelle à 6 niveaux, quand il s'agit d'une question requérant l'accord et à 4 niveaux, pour les questions relatives à la fréquence.

Pour la prévalidation de ces outils, nous avons sollicité le concours d'experts en aaa, de spécialistes en recherche et d'étudiants choisis en collégial I, II et III et inscrits dans des programmes différents. La procédure de prévalidation a suivi les étapes :

1) contact personnel avec les personnes afin de leur expliquer le but de notre projet de recherche et le rôle attendu d'elles, dans le contexte de la prévalidation.
2) remise des outils à prévalider et d'une grille de vérification pourvue des critères que nous nous attendons qu'elles appliquent : clarté, précision, redondance, incohérence, pertinence, français. Nous leur avons également demandé des commentaires, hors du champ de ces critères, s'il y avait lieu.
3) récupération des questionnaires prévalidés : c'est alors que nous les avons corrigés.

7. LA RESPONSABILITÉ DE L'ÉVALUATION

Nous allons ici présenter l'état actuel de nos réflexions sur la responsabilité du processus d'évaluation. Deux niveaux de responsabilité, inter-reliés, subdivisent la problématique :

1) la responsabilité de la prise de décision (qui dépend de l'évaluation) relève des instances supérieures du Collège : le Conseil d'administration, la Direction générale, la Direction des Services pédagogiques, conseillés par le Comité conseil en aaa, s'il y en a un et par la Commission Pédagogique.

2) la responsabilité de l'évaluation comme telle.

L'instance décisionnelle peut ou non commander l'évaluation. La responsabilité de l'évaluation devrait être le fait de la Direction des Services pédagogiques même si elle en délègue l'exécution, à un Comité conseil, par exemple.

Le mandataire de l'évaluation peut être un groupe (par exemple, la Commission pédagogique), un service (par exemple le Service de recherche et développement) ou une personne (un professeur, un chercheur, un conseiller pédagogique) recruté à l'interne ou à l'externe.

Notre recommandation est de confier l'évaluation à des personnes recrutées à l'interne, parmi les experts reconnus de l'aaa et qui ne soient pas, si possible, experts exactement dans le même créneau, de façon à ce que leurs compétences se complètent. La rationalité de notre avis dépend du concept même d'aaa : le concept et la pratique de l'aaa sont diffus et seuls les intervenants appartenant à l'institution peuvent en maîtriser les nuances.

Ils devraient être choisis parmi les personnes formées et informées en aaa, en évaluation de programme et en méthode d'évaluation qualitative et quantitative.
Ils doivent être informés des intentions véritables du Collège, informés de ce qui se passe véritablement dans le collège et informés de ce qui se fait dans les autres collèges. Ces experts doivent aussi être des gens connus et reconnus; nous entendons par là, qui connaissent et qui sont connus du milieu ce qui facilite le recueil et la diffusion de l'information. Pour cela, leur crédibilité doit être solide.

A ces conditions s'en ajoutent une dernière : que les évaluateurs soient des personnes

libérées et spécialement mandatées pour remplir leur tâche avec impartialité.

Cependant la responsabilité de l'évaluation en aaa est aussi à la charge des intervenants eux-même qui doivent évaluer leurs propres activités. Il appartient également aux professeurs d'évaluer les interventions d'aaa qu'ils font en classe; il serait souhaitable qu'ils puissent être soutenus, et éventuellement guidés par le comité évaluateur.

Cette répartition de la responsabilité de l'évaluation du système et des activités d'aaa à des conséquences à trois niveaux:

1) les professeurs en évaluant leurs interventions et en transmettant leurs résultats réels augmentent la transparence quant aux pratiques pédagogiques.
2) l'équipe d'évaluateurs doit diffuser les résultats de son évaluation sans masquer les erreurs de parcours, sans minimiser les bons coups pour apporter des recommandations fiables aux instances décisionnelles.
3) les Services pédagogiques enfin, ont la responsabilité de mettre les recommandations en pratique en demeurant cohérents par rapport à ce qui avait été planifié.

Ces conditions permettent l'application de l'évaluation dans le contexte de la théorie de Stufflebeam; selon cette dernière l'évaluation n'a pas pour but de «prouver» mais d'informer le milieu de manière récurrente et de faciliter la prise de position.

8. CONCLUSION

Pour réaliser l'objectif que nous avions visé, à savoir, construire un processus d'évaluation du système d'aaa du collège de Sherbrooke,nous avons suivi des étapes logiques et chronologiques.

Nous avons commencé par établir un bilan de ce qui s'était fait en aide à l'apprentissage au Collège de Sherbrooke, et au cours de cette opération préliminaire nous avons remarqué que la pédagogie collégiale était entièrement traversée, depuis les début du cégep par cette préoccupation. On pourrait presque dire que c'est sa «marque de commerce» ou le signe distinctif de ce palier du système d'éducation. En effet dès les années 70, on a connu des Programmes Intégrés de Formation (P.I.F.) qui préfigurent l'approche-programme et qui comportaient des aspects d'aide à l'apprentissage. L'Éducation des adultes également s'est distinguée par la mise en place d'un véritable système d'aaa. A la suite des efforts bénévoles en français et en méthodes de travail, le Centre d'aide s'est développé... Il est inutile de mentionner davantage ici, qu'aux chapitres du dépistage et des interventions l'aaa n'est pas une nouveauté.

La préoccupation de l'évaluation, par contre ne fait pas l'unanimité, aussi le processus que nous avons conçu devra-t-il être perfectionné et si possible simplifié pour gagner en crédibilité et pour mieux remplir sa fonction d'informer pour décider et pour améliorer. Le but que nous avons poursuivi était de taille : **déterminer les conditions de possibilité d'une évaluation**. Conscientes que le système est un objet complexe, nous avons subdivisé notre approche en deux : l'évaluation du système dans son ensemble et l'évaluation de quelques activités qui le composent.

L'évaluation du système comme totalité dynamique et ramifiée exige une batterie d'outils propres à en cerner les caractéristiques : l'efficacité, objet même du jugement final et la complétude, la cohérence et la stabilité qui en sont les conditions.

L'évaluation des activités requiert, elle aussi, des batteries de questionnaires et de grilles d'entrevue destinées à recueillir les données dont l'analyse permettra de porter un double jugement: d'une part sur l'activité en elle-même, d'autre part sur le système, puisque l'activité en fait partie.

La phase 2 de notre recherche a pour objectif de procéder à la validation et à l'expérimentation du processus d'évaluation. Nous aurons à construire les outils manquants et à les administrer. C'est par l'analyse et l'interprétation des données que nous recueilleront que nous pourrons estimer l'efficacité de l'aaa au Collège de Sherbrooke et la validité de notre propre pratique d'évaluation.

Nous ne pouvons passer sous silence les difficultés que nous avons rencontrées.La plus évidente a concerné l'obtention des indicateurs quantitatifs dont nous avions besoin. Or le jugement d'efficacité n'est vraiment possible - au sens de l'efficacité dite technologique - que si les taux d'échec, d'abandon, de persistance et de réussite sont disponibles pour des populations comparables (nombres réels d'étudiants par cohorte, par programme) à des fréquences homogènes et sous des formes semblables (notes, moyennes, pourcentage). Les indicateurs quantitatifs, émis par les différents organisme qualifiés pour ce faire sont difficilement utilisables, tels quels, pour les fins de l'évaluation et une harmonisation devra être créée à ce sujet.

Par ailleurs, ce constat sur les indicateurs quantitatifs nous amène à une autre observation : une vraie évaluation ne peut porter que sur plusieurs cohortes consécutives (critère de stabilité). Un Collège pourrait se contenter d'une évaluation à court terme ou d'une évaluation partielle, mais il faut bien admettre qu'en aaa, les changements apportés ne sont visibles qu'à moyen terme, du moins après plusieurs années d'efforts suivis.

Il nous reste à faire une dernière remarque qui découle de la philosophie de l'enseignement à laquelle nous adhérons : l'ensemble du processus d'évaluation, même dans ses dimensions essentiellement qualitatives, et nous ne nous sommes pas privées de mettre l'accent sur cet aspect, primordial selon nous en éducation, ignore un facteur qui pourtant est au coeur de la réussite de toute entreprise éducative, qu'elle soit en aaa ou en enseignement «normal» : nous avons nommé la motivation, l'implication, en un mot la «qualité» des personnes, en particulier les professeurs. Tout le monde sait qu'un «bon prof», c'est quelqu'un qui fait aimer l'étude, et cette motivation est la meilleure barrière, du moins le croyons-nous, contre le décrochage et l'échec (scolaire et personnel), dans les limites de responsabilité du système d'éducation. Malgré les efforts que nous avons déployés pour construire des outils d'évaluation, pour consulter le milieu et y retourner de l'information, nous sommes restées convaincues que cette entreprise d'évaluation, telle quelle - au sens technique du mot - est à la surface du phénomène éducatif. Au coeur de ce phénomène se trouve la relation «maître-élève» devant laquelle le «progrès» scientifique et technologique est somme toute, peu de chose.

C'est dans cet état d'esprit humaniste que nous avons emprunté à Peter Drucker, éminent spécialiste du management, son image de la flottille et du gros pétrolier. Pour lui les organisations sont comme de gros pétroliers ou de gros paquebots lourds, puissants et doués d'une inertie telle qu'il leur faut prévoir les manoeuvres longtemps d'avance avec un outillage sophistiqué. Au contraire, une flottille est constituée d'une multitude d'unités semi-autonomes ce qui permet des changements de cap rapides, sans perdre la coordination de l'ensemble.

Nous souhaitons que cette analogie inspire les instances décisionnelles : les doivent soutenir et financer les initiatives prises à la base, en aide à l'apprentissage; si l'émergence de projets imaginatifs est favorisée, l'évaluation sera d'autant mieux tolérée par le milieu. Et les collèges seront mieux équipés pour faire face aux innombrables demandes que la société leur impose et qui débordent de beaucoup l'instruction publique.

9. LEXIQUE

Aide à l'apprentissage : «ensemble des initiatives entreprises spécifiquement pour assister le cheminement d'apprentissage, initiatives se traduisant par des interventions auprès de l'étudiant lui-même, par le soutien aux intervenants ou par la mise en place de conditions facilitantes. *Plan de développement de l'aide à l'apprentissage* (Collège de Sherbrooke, 1990).
»Toute intervention sur l'un ou l'autre des facteurs associés de près ou de loin, et d'une manière directe ou indirecte à la réussite scolaire. (Blouin).
«Toute intervention visant à développer [ces] habiletés cruciales [lire un texte difficile, exprimer sa pensée par écrit de façon cohérente, capacité de raisonner et capacité de résoudre certains problèmes] dont les limites sont susceptibles de se faire sentir dans la plupart, sinon la totalité, des activités d'apprentissage et dont le parachèvement peut être bénéfique pour l'ensemble de ces mêmes activités d'apprentissage.» (ibid.)

Attitude : éléments acquis d'un système de valeurs; les attitudes enrichissent les habiletés développées. Elles peuvent être inculquées. Elle prennent place dans un système de valeurs et peuvent être déduites des comportements observables.

Cohérence : on a système quand l'aide à l'apprentissage est **centrée** autour d'individus dynamiques, d'idées communes, d'objectifs semblables. Sans cette centralisation on a des éléments indépendants dont les effets peuvent être sommatifs et non interactifs. Pour qu'il y ait vraiment système, les concepts communs doivent être définis avec suffisamment de précision et être bien intégrés dans le milieu. La cohérence suppose qu'il y adéquation entre les écrits et les pratiques.

Compétence: capacité reconnue à remplir les rôles et les tâches d'une fonction; pour acquérir cette compétence il faut posséder les habiletés qui y sont reliées

Efficacité : capacité d'atteindre les objectifs qu'on s'est fixés mais il y a un seuil optimal à partir duquel les moyens mis en marche pour atteindre les objectifs obtiennent l'effet inverse. On distingue deux niveaux d'efficacité: 1) au regard de l'atteinte des indicateurs quantitatifs de réussite, d'échecs et d'abandons, et 2) au regard du système d'aaa : les écrits et la pratique sont-ils cohérents?

Expert : personne ayant de l'influence dans son milieu, possédant une bonne information et qui a une vue d'ensemble de l'organisation (Lacasse).

Fonction : Exercice d'un emploi; une fonction est remplie adéquatement lorsqu'on possède les compétences nécessaires.

Fonctionnalisme : théorie qui décrit bien l'insertion des interventions dans le système d'aaa puisqu'elles ont pour but de créer un changement (améliorer la réussite, diminuer les échecs et abandons) sans détruire l'équilibre du système.

Formation fondamentale : elle comprend 4 axes: 1) maîtrise de la langue, 2) maîtrise du raisonnement formel et informel, 3) maîtrise des concepts et méthodes propres aux disciplines étudiées, 4) acquisition du sens de la responsabilité personnelle, civique et professionnelle.

Formation personnelle = éducation = développement de tous les potentiels de l'individu.

Habileté : maîtrise élevée d'une activité ou d'un comportement. L'habileté est un haut degré d'efficacité dans l'utilisation d'un processus cognitif ou autre et dans l'exécution d'une action.

Paradigme : ensemble de catégories de concepts et de valeurs sous-jacent à toute pratique éducative. Le paradigme n'apparait qu'après une analyse critique de la pratique empirique; il inclut un système de classification, des certitudes quant aux méthodes à employer et des définitions.

Persistance : durée de l'assiduité dans un programme, également nommée maintien de la fréquentation.

Plan : Dispositions arrêtées en vue de l'exécution d'un projet.

Plan de cours : document «pouvant comprendre, entre autres, le sigle et le titre, l'objectif général, une dissection de contenu, une taxonomie d'habiletés, un tableau de spécifications, l'énoncé des objectifs spécifiques, des indications méthodologiques, des activités d'apprentissage, une bibliographie, des modalités de participation au cours ainsi que des modalités d'évaluation des apprentissages» (Legendre)

Plan d'études : document qui doit «servir de référence pour discuter ou décider ce qui fera l'objet d'études et de travail de la part des élèves [doit] faire connaître aux élèves, ce qui est attendu d'eux sur le plan des divers savoirs de façon à les faire participer à l'organisation de leur travail et à l'évaluation des apprentissages» (ibid.)

Plan d'études cadre : «ensemble des objectifs de contenu et d'habiletés dont le ministère de l'Éducation recommande ou autorise l'enseignement» (ibid.)

Processus : ensemble de phénomènes (opérations) compris comme une chaîne causale successive selon un procédé déterminé.

Programme : objectifs et modalités d'exécution.

Stabilité : idée de durée d'une organisation avec une tolérance à l'introduction de certaines transformations, voire de certaines perturbations. Tant que le système évolue il se maintient. On parle alors de «mouvements des variables d'état d'un système» (Bertalanffy). On remarque cependant que «le même état final [concept d'équifinalité] peut être atteint à partir de conditions initiales différentes et par des voies différentes. C'est ce que l'on trouve dans les systèmes ouverts s'ils atteignent un état stable.» (ibid.). La notion d'**équifinalité** permet d'observer des similitudes dans les résultats obtenus dans des collèges différents, par des moyens différents et dans le contexte de cultures différentes

Système : «un certain nombre d'éléments en interaction» (ibid.). Ensemble de méthodes et de procédés destinés à produire un résultat; c'est un mode d'organisation. Un système se décrit par les circuits qu'empruntent l'information et l'énergie (ressources).

Un système d'aaa est un système mixte, construit selon deux axes :

1) celui des objectifs énoncés, après observation d'un problème (taux d'échecs et d'abandons) : c'est le niveau administratif ou organisationnel
2) celui des initiatives spontanées, à la base, comme régulation de la situation (centre d'aide bénévole dès août 1985)

Taux de diplomation : «rapport entre le nombre d'inscriptions en dernière année et le nombre total de diplômes émis à la fin de l'année» (*Regards sur l'enseignement collégial*)

Taux de fréquentation : nombre d'étudiants inscrits en troisième année par rapport au nombre d'étudiants en première année pour la même cohorte.
«rapport entre le nombre d'inscriptions en première année et le nombre d'inscriptions en dernière année» pour un même programme. (ibid.)

10. BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1984). Evaluation. *Encyclopedia Universalis*. Paris.

Beauchamp, Y. (1985). *Vers un meilleur passage secondaire-cégep : un projet d'encadrement des étudiants*. Montréal : Collège André-Laurendeau.

Bertallanffy, L. von. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.

Bertrand, Y., Valois. P. (1980). *Les options en éducation*. Gouvernement du Québec. Québec : Ministère de l'éducation. Secteur de la planification.

Blouin, Y. (1989). L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90. *Pédagogie collégiale*. 2 (4).

Bois, Y. (1990). *Plan d'aide à l'apprentissage : rapport d'évaluation*. Saint-Jérôme : Collège de Saint-Jérôme.

Bois, Y., Ducharme. R., Bourbeau. P. (1991). Evaluation d'un Plan d'aide à l'apprentissage. *Actes du 11e colloque annuel de l'AQPC*.

Briand, J.-M. (1987). *Système de dépistage*. Tome 1. Rimouski : Cégep de Rimouski.

Briand, J-M., Chouinard. J., Désilets, J. (1991). Le programme d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage du Cégep de Rimouski. «Séminaire de recherche sur l'aide à l'apprentissage» *Les cahiers de l'Arc*. Rimouski.

Centre d'aide à l'apprentissage. (1992). *Bilan de l'année 1991-1992 et prospectives pour 1992-1993*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Certo, S., Applebaum, S. (1983). *Principles of Modern Management*. Dubuque : Brown.

Collège Ahuntsic, (1989). *Plan d'aide à la réussite : PHAR*. Montréal

Collège Ahuntsic. (1991). *Plan d'aide à la réussite PHAR II*. Montréal

Collège de Sherbrooke. (1990). *Plan de développement de l'aide à l'apprentissage*. Sherbrooke.

Conseil des Collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Rapport 1987-1988. Québec.

D'Amour, C. (1991). La formation fondamentale : pour passer de l'inspiration à l'action. *Pédagogie collégiale*. 4 (3).

Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Désy, J. (1990). *L'impact du service de tutorat par les pairs*. Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.

Duranleau, I., Bourdeau-Lavoie, M., Pelletier, V. (1991). *Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

Fédération des cégeps, (1984). *Rapport sur l'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*. Montréal.

Fédération des cégeps. (1989). *Le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants*. Études et recherches. Montréal.

Fiedos, V. (1992). Pratiques et politiques d'évaluation. *Cégepropos*. 21 (4).

Fréchette, L. (1988). *Répertoire d'interventions, recherche et études relatives à la question de l'aide à l'apprentissage*. Montréal : Collège Ahuntsic.

Giguère, H. (1985). *Les classes stables au cégep*. Rapport de recherche. Québec : Conseil des Collèges.

Kaufman, R. (1972). *Educationnal System Planning*. Englewood Cliffs. N.J. : Prentice-Hall.

Lacasse, J. (1991). *Introduction à la méthodologie employée en sciences humaines*. Montréal : Études vivantes.

Laliberté, J. (1989). Alverno: une réforme pédagogique riche d'enseignements. *Pédagogie collégiale*. 2 (4).

Langevin, L. (1989). L'organisation de l'aide à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*. 2 (3).

Langevin, L. (1989) *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.

Lavoie, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial*. Document d'analyse. Québec : DGEC.

Lavoie, H. (1988). *Le tutorat par les pairs*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. DGEC.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. DGEC. (1992). *Regard sur l'enseignement collégial*. Vol. 1,2,3. Québec : Gouvernement du Québec.

Nadeau, M.-A. (1990). *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Pédagogie collégiale. (1989). L'aide à l'apprentissage. Tiré à part.

Pascarella, E. (1985). *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development : a Critical Review and Synthesis*. Higher Education : Handbook of Theory and Research. Vol. 1. New York : Agathon Press.

Proulx, J. (1989). *Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention*. T. 1 et 2. Rapport de recherche. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.

Proulx, J., Richard, D. (1991). *Plan d'intervention en aide à l'apprentissage au collégial. De l'étude à l'action*. Trois-Rivières : Collège de Trois-Rivières.

Robillard, L. (1992). *La diffusion d'indicateurs sur l'enseignement collégial : savoir et comprendre pour agir*. Allocution prononcée le 12 février aux Collèges publics et privés.

Roy, D. (1991). *Les enseignants exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial?* Actes du 11e colloque de l'AQPC.

Stufflebeam, D. et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : Editions NHP.

Terrill, R. (1986). *Les liens entre la réussite au secondaire et la réussiteau collégial*. Montréal : SRAM.

ANNEXES

I

CÉGEP-INTER 1

Depuis l'automne passé une équipe de recherche étudie l'aide à l'apprentissage. On entend ordinairement, sous cette expression tout ce qui peut aider les étudiants à améliorer leurs résultats, en dehors du travail normal en classe et chez eux. Le Centre d'Aide à l'Apprentissage est sans doute le plus visible. Cependant l'aide à l'apprentissage prend bien d'autres formes. Des entrevues avec tous les directeurs de départements, les directeurs de secteurs et tous les autres directeurs que compte le collège (il y en a!) ont révélé que tout le monde au collège veut aider les étudiants à réussir leurs études.

Les étudiants s'en aperçoivent-ils? Les résultats de tant d'efforts sont ils visibles? Et d'abord y-a-t-il des résultats?

Dans les prochains numéros du Cégep-inter, nous nous proposons de partager un peu les observations que nous avons faites.

CÉGEP-INTER 2

Durant deux ou trois ans l'aide à l'apprentissage a traversé le réseau des collèges comme une panacée à tous les maux... Jusqu'à ce qu'apparaisse un nouveau gadget : l'approche-programme, lui-même concurrencé par la formation fondamentale.
Un peu désabusés les profs retournent à leurs étudiants qui ignorent qu'ils sont la cible de tant de préoccupations savantes.

Mais en y réfléchissant nous avons vu un lien plus substantiel qu'une simple suite de modes entre ces concepts. **L'aide à l'apprentissage** est l'ensemble des moyens employés pour aider les étudiants à réussir leurs études, donc à acquérir les éléments de la **formation fondamentale**: maîtrise de la langue et du raisonnement, notions et méthodes des disciplines du programme, sens de la responsabilité civique et professionnelle. Pour y parvenir les professeurs, les professionnels et les cadres ont compris qu'il fallait se concerter, d'où la fameuse **approche programme**, qui ne détrône pas mais complète l'aide à l'apprentissage et la formation fondamentale.

CÉGEP-INTER 3

Tous les professeurs en font, tous les étudiants en reçoivent, tout le monde au Collège est prêt à mettre «la main à la pâte»; mais qu'est-ce, au juste que l'aide à l'apprentissage?

Cette notion, plutôt vague, pour certains, révèle plus un élan de bonne volonté qu'un authentique concept opératoire. Pourtant nous gagnerions à parler un même langage précis; essayons donc :

Le Plan de développement de l'aide à l'apprentissage du Collège y inclut toutes les mesures **directes et indirectes qui peuvent avoir un impact sur le cheminement scolaire et sur la réussite**.

Yves Blouin (1) la précise en parlant des interventions qui visent «à développer les **habiletés cruciales [lire un texte difficile, exprimer sa pensée par écrit de façon cohérente, raisonner et résoudre des problèmes]**» sans lesquelles l'apprentissage est compromis... et la réussite aussi.

(1) Y., Blouin. (1989)., Pédagogie collégiale. 2 (4).

CÉGEP-INTER 4

Avec une vue d'ensemble, l'aide à l'apprentissage est comme un réseau concentrique, dont le centre, est le moins visible : **la classe** parce que les écrits (rapports, plans d'action, bilans...) sont moins le fait des professeurs que des autres personnels. C'est ainsi que les mesures d'aide à l'apprentissage périphériques sont clairement identifiées : Centre d'aide, signature du formulaire d'abandon, projets d'encadrement, parmi d'autres...

Cependant c'est dans les classes que toute une gamme de mesures de soutien sont fournies aux étudiants pour faciliter leur étude : consignes claires, plans de cours et plans d'études, évaluation formative, explications individuelles, outils méthodologiques, contacts personnalisés, cahiers de stages, tests de dépistage.

Lorsque les professeurs se parlent entre eux de ces mesures d'aide en classe, ils s'entraident beaucoup.

Nous aimerions connaître et faire connaître ces initiatives : appelez-nous!

CÉGEP-INTER 5

L'histoire de l'aide à l'apprentissage au Collège, bien qu'on ne l'ait pas toujours appelée ainsi ne remonte pas à hier. Dès les premières années il y eut un «**guide de l'étudiant**» (aide

indirecte), des **Programme intégrés de formation**, les P.I.F. (ancêtres de l'approche programme?), **le fameux «multi»** (qui a évolué jusqu'à devenir **«pédagogie concertée»**) et, bien entendu, **le perfectionnement** pédagogique des professeurs .
Les années 80 sont marquées par de nombreuses réalisations. Certaines méritent un traitement à part: **le système d'aide à l'apprentissage de l'éducation des adultes**, notamment, et le **centre bénévole en français** qui deviendra le **Centre d'aide à l'apprentissage** multidisciplinaire que nous connaissons aujourd'hui.
1988 et 1989 sont des années-charnières en ce que l'aide à l'apprentissage devint une préoccupation officielle de toutes les instances du Collège et apparait comme telle dans les documents, les discussions et... les allocations de ressources.

CÉGEP-INTER 6

L'évaluation est à la pédagogie ce que la mesure est aux sciences; c'est du moins ce qui ressort de la lecture de ces deux articles dans l'*Encyclopedia Universalis*. Ce qui indique que dans notre domaine (l'enseignement), nous pouvons prétendre évaluer, c'est à dire juger, estimer, qualifier mais que toute tentative de mesure, demeure tentative.
L'évaluation a pris son essor avec l'**évaluation des apprentissages** : estimation des résultats obtenus par les étudiants par le biais d'examens, tests et travaux divers. Par extension nous en sommes venus à vouloir évaluer aussi les méthodes, activités, formules pédagogiques qui s'adressent à eux (d'où l'évaluation de l'aide à l'apprentissage); la préoccupation de l'évaluation s'étend ainsi en cercles concentriques. D'abord les productions étudiantes, puis les moyens qui les touchent, puis...?

CÉGEP-INTER 7

Pour évaluer l'ensemble du système d'aide à l'apprentissage au Collège, puisque tel est l'objet de notre projet de recherche, nous construisons des questionnaires ou nous en adaptons qui ont été validé ailleurs. Par ces questionnaires, dont certains seront adressés à des professeurs, à des API et d'autres à des étudiants, nous essaierons d'estimer leur **perception** de plusieurs dimensions: rencontres de concertation par programme, signature du formulaire d'abandon, tutorat par les pairs au Centre d'Aide (en français et en maths), évaluation des apprentissages dans les plans de cours.

Ces aspects de l'aide à l'apprentissage sont significatifs de la philosophie de l'éducation que nous promouvons au Cégep de Sherbrooke : nous voulons travailler en collaboration pour que les étudiants ne se sentent pas seuls, perdus dans un système anonyme, les aider à mesurer les conséquences de leur décision, à participer à l'enseignement, et surtout à comprendre les vrais enjeux de chaque cous.

CÉGEP-INTER 8

Au collège, parmi une floraison d'activités destinées à aider les étudiants en difficulté, le **service de l'Éducation des Adultes** peut se targuer, de disposer d'un vrai **SYSTEME d'aide à l'apprentissage** (cohérent, adapté, apprécié et répété d'année en année).
C'est le **programme C'est A Ton Tour**, qui a d'abord été enrichi d'une telle formule, par des cours (métho et ateliers d'intégration) et de réunions de concertation entre les profs, l'API et la représentante de classe.
Les étudiants en **formation professionnelle** intensive reçoivent, eux, des cours dits de mise à niveau et, s'ils en éprouvent le besoin de l'aide ponctuelle en méthode de travail.
Enfin, les étudiants des cours du soir reçoivent, comme tous leurs confrères d'ailleurs, des informations utiles, dès leur admission.
Ces interventions sont rodées par plusieurs années d'usage et sont bien estimées par les étudiants. Malheureusement ce que nous présentons ici n'est qu'un aperçu de ce «micro-système» d'aide à l'apprentissage qui fut longtemps à l'avant-garde de ce qui devient maintenant la routine.

CÉGEP-INTER 9

Notre équipe, qui travaille sur l'évaluation de l'aide à l'apprentissage n'ignore pas que l'évaluation la plus importante, en éducation, c'est l'**évaluation des apprentissages**.
C'est dans les plans de cours que les professeurs exposent la liste des contrôles (travaux et examens) et des points qui y sont attribués. Le réflexe «normal» d'une classe, en début de session est d'y lire en premier, la section évaluation. Avant même de s'intéresser aux objectifs et au contenu du cours, les étudiants veulent savoir «ce qu'il y a à faire» durant la session.
Imaginons un instants les «petits nouveaux» (affectueusement), qui reçoivent durant la dernière semaine du mois d'août, sept documents différents (comme ils n'en ont jamais vus en onze ans d'école); longueur, graphisme, mise en page, style changent d'un prof à l'autre au point que ce qu'ils ont en commun (le plan standard du collège) passe inaperçu. Le plan de cours s'en va dans une pile de paperasses mal classées, grossir le sentiment d'angoisse qui auréole l'entrée au Cégep...

Nous croyons que **l'aide à l'apprentissage passe, entre autre, par la simplification, la clarification , la standardisation et la précision des plans de cours**. Nous profiterons de cette rubrique pour en reparler.

CÉGEP-INTER 10

Nous avons évoqué la semaine dernière les variations dans la présentation des plans de cours en laissant sous entendre qu'une plus grande homogénéité dans leur présentation serait une des formes de l'aide à l'apprentissage, en classe.
Comme les travaux et contrôles sont au centre des questions, voire des inquiétudes des étudiants, nous aimerions nous y attarder.
Au cours de notre recherche et à l'aide d'échantillons de plans de cours, nous avons composé une liste des éléments aidant la compréhension de l'évaluation . Nous vous la soumettons : 1) dates et répartition du cours 2) dates des travaux et examens 3) contenu des examens et des travaux, 4) plan de l'étude et du travail à la maison, 5) répartition des points avec le pourcentage cumulé avant la date d'abandon (maximum: 40%) 6) évaluation formative, 7) critères de correction des travaux et examens, 8) évaluation du français, 9) évaluation de la présence aux cours.
Nous espérons recevoir des commentaires pour l'améliorer. Peut être aussi cela pourra aider d'autres profs dans la préparation de leur plan de cours.

CÉGEP-INTER 11

«L'étudiant est le principal responsable de son cheminement scolaire»; cette phrase est une des prémisses du *Plan de développement de l'aide à l'apprentissage*. Comment se traduit-elle? Que cet étudiant soit le seul à subir les conséquences de ses échecs et que c'est à lui que reviennent les mérites de ses succès pourrait suffire à l'interpréter. Pourtant elle demeure au coeur de la réflexion des professeurs et des autres éducateurs.

Avons nous la possibilité d'éduquer à la responsabilité? Notre réponse est «oui», sachant que les modalités de cette éducation sont toujours à remettre en question, évaluer, modifier... Outre l'exemple de la responsabilité professionnelle qui est à la base de cette éducation, des moyens du type de la délégation des tâches peuvent être employés.
Dans les **plan de cours**, par exemple, un espace prévu pour la compilation des points aide les étudiants à se charger eux-mêmes d' observer leur propre évaluation, au lieu de se fier uniquement sur le prof.

Exemple si au troisième contrôle 25 points ont été cumulés chaque étudiants sur son plan de cours peut compléter: [25].

Publication dans le *Funambule*.

II

ÉVALUER... C'EST VITE DIT

Pendant que vous expliquez vos critères d'évaluation, corrigez pour la énième fois la même gaffe sur des copies d'examens, inscrivez d'un coup de crayon rouge et rageur: «définissez vos variables», «définissez vos concepts»... d'autres se pressent et compressent les méninges pour trouver un moyen d'évaluer... ce que vous faites!

Blague à part, et caricature au rancard, notre équipe de recherche se penche (et risque de s'engloutir) dans l'épineux problème - les problèmes ont-ils des épines? - de l'**évaluation**. Habituées que nous étions comme tout un chacun à évaluer les copies d'examens, les solutions de problèmes, les rapports de laboratoire... que sais-je? (sans les P.U.F.) nous voici confrontées à une autre évaluation, beaucoup plus abstraite, parce que son objet est quasi insaisissable: **LE SYSTEME D'AIDE A L'APPRENTISSAGE**. Rien de moins.
Explication : il y a au collège un ensemble d'activités en aide à l'apprentissage (aaa pour les intimes fatiguées de «pitonner» les mêmes mots) dont l'ensemble peut être perçu comme un SYSTEME destiné à favoriser, stimuler, faciliter, encourager l'étude, la qualité de la formation et, c'est à espérer, la réussite scolaire.
L'objet de cette évaluation n'est donc pas l'une ou l'autre des interventions-terrain (genre: un bulletin de mi-session est-il efficace? la correction formative peut-elle contribuer à diminuer le nombre d'abandons?), mais un «truc» complexe et ramifié, composé de personnes, de bonnes volontés, d'imagination, de discussions, de tests de dépistages, d'activités d'accueil d'organisation des choix de cours, de journées pédagogiques, et d'heures à se répéter patiemment ...

Pour mettre de l'ordre dans les composantes du système d'aaa, nous l'avons défini par quatre caractéristiques :

1. un système doit être **complet** (présenter la boucle dépistage/ interventions/ <u>évaluation</u>); on a compris que c'était le dernier maillon qui manquait.

2. un système doit être **cohérent** (les objectifs du Plan de développement de l'aide à l'apprentissage sont-ils vraiment mis en pratique? Réciproquement, n'y a-t-il pas des pratiques qui n'avaient pas été planifiées?)
3. un système doit être **stable** : les mêmes opérations doivent se répéter suffisamment pour qu'on puisse établir des comparaisons AVEC NOUS MEMES, de session en session - se comparer à d'autres Cégep? Au réseau? Merci bien! l'*Actualité* s'en est déjà chargé, Madame Robillard aussi.
4. un système doit être **efficace** : si un collège s'équipe d'un système d'aide à l'apprentissage, c'est bel et bien pour diminuer les échecs, abandons, articles 33, et les critiques sur la formation inadéquate des étudiants. Y arrive-t-il oui ou non?

Ces quatre caractéristiques, complétude, cohérence, stabilité et efficacité, nous ont donc permis de configurer l'objet de notre recherche.
Pas de quoi se péter les bretelles : aide à l'apprentissage ou pas, chacun dans sa classe et en rencontres de concertation vise à fournir aux étudiants l'essentiel, d'une façon claire et cohérente. Quand les moyens employés sont bons on les garde pour l'année prochaine, sinon on les abandonne. Pour ce qui est de l'efficacité, les résultats scolaires, parlent d'eux-mêmes.
Effaré devant les DIFFICULTÉS de certains étudiants on a mis les bouchées doubles, et on a appelé cela de l'aide à l'apprentissage: est-ce que ça donne quelque chose?
Effaré devant les CHIFFRES on a **planifié** l'aaa (*Plan de développement de l'aaa*, 1989), et injecté des ressources (projets en aaa, en encadrement, réduction de la taille des groupes en première année, financement du centre d'aide) : est-ce que ça donne quelque chose?

Quelques collèges ont déjà évalué des activités et il n'était pas question de recommencer ici. D'autant que les conclusions peuvent rarement être catégoriques : comment affirmer sans risque d'erreur que la diminution des abandons est imputable à la signature du formulaire par le professeur? que l'augmentation de la persistance aux études est due à la présence d'un centre d'aide?

Notre mandat est donc de concevoir une formule pour évaluer notre système d'aide à l'apprentissage, **dans son ensemble**. Comme l'objet à évaluer n'est pas simple son évaluation sera plutôt un **processus**, en étapes et composé de plusieurs outils (questionnaires, entrevues semi-structurées, indicateurs quantitatifs).
C'est dans ce contexte qu'il nous arrivera de demander la collaboration de l'une ou l'autre ... d'autant que la dernière chose que nous voulons c'est de nous enfermer dans une «tour d'ivoire», comme semble-t-il, cela arrive parfois en recherche.

Collège de Sherbrooke
Projet PAREA sur l'aide à l'apprentissage

Renseignements à recueillir auprès des coordonnateurs de département

Note préliminaire : Voir à obtenir copie du rapport annuel (90-91) et du plan d'action (91-92)

1. Plan d'action du département

a) Voir si l'aide à l'apprentissage est décrite explicitement comme un objectif prioritaire au plan d'action du département
b) (s'il y a lieu) En rapport avec ce plan d'action, quelles sont les actions projetées au niveau de l'aide à l'apprentissage ?
c) Voir si le volet renforcement de la réussite est présent dans le plan d'action, et si oui, décrire les actions retenues

2. Plans de cours

Dans vos plans de cours, peut-on en général voir apparaître explicitement des activités ou actions spécifiques reliées à l'aide à l'apprentissage ?
Si oui, - combien de plans de cours en font mention ?
- quelle est la nature des activités ?
- dans quelle partie du plan de cours les retrouve-t-on principalement ?

3. Evaluation des apprentissages

a) (s'il y a lieu) Votre département a-t-il développé une politique d'évaluation des apprentissages se greffant à celle du Collège mais répondant à des besoins spécifiques de votre clientèle ?
Si oui, quelle en est sa teneur en général ?

b) S'informer de l'existence potentielle d'un bulletin de mi-session ou autre forme de communication de résultats (des résultats d'évaluation sommative ou formative) à l'étudiant avant la date d'abandon.

4. Identification des étudiants susceptibles de bénificier de mesures d'aide ou de renforcement

a) Administrez-vous des tests destinés à mesurer le niveau de maîtrise des <u>préalables dans les matières de base</u> ?
Si oui, - lesquels ?
- concernant quelles notions ?
- à tous vos étudiants ou non ?

b) Procédez-vous systématiquement à l'identification des étudiants dits à risques ? (en utilisant par exemple le TRAC ou le LG3)
Si oui, de quelle façon ?

c) Procédez-vous à l'identification des étudiants susceptibles de bénificier de mesures de renforcement à la réussite ?
Si oui, de quelle façon vous y prenez-vous?

5. Dossier sur l'histoire de l'étudiant

a) Avez-vous, dans votre département, conçu un dossier concernant l'histoire de vos étudiants ?
Si oui, que contient-il ? et depuis quand le faites-vous ?

b) Quelle est la diffusion faite des résultats contenus dans ce dossier (comme les résultats aux tests) auprès des profs et des différents intervenants ?

6. Encadrement structuré des étudiants

a) Avez-vous développé des formes spéciales d'encadremnent structuré destiné à vos étudiants (les nouveaux arrivants et les autres) ?
Si oui, de quelle nature sont ces formes d'encadrement ?
Sont-elles utilisées sur une grande échelle (i.e. pour tous les étudiants) ?
b) Cet encadrement se situe-t-il plus globalement dans un proje d'encadrement (bénificiant de dégrèvements ou non) ?
c) Est-ce que des mécanismes de concertation sont prévus entre profs de plusieurs disciplines et/ou entre profs et professionnels ?

7. Projets et réalisations étudiantes

Vous êtes-vous dotés de moyens spécifiques pour favoriser l'émergence de projets et réalisations étudiantes (comme par exemple, des projets de fin de session, des expositions de travaux etc.) ?
Si oui, de quelle nature sont ces moyens ?

8. Préparer les étudiants à l'excellence dans le études supérieures

(s'il y a lieu) Avez-vous développé des moyens de favoriser chez vos étudiants l'excellence dans les études supérieures ?
Si oui, de quels moyens s'agit-il et sont-ils pratiqués depuis longtemps ?

Collège de Sherbrooke
Projet PAREA sur l'aide à l'apprentissage

Renseignements à recueillir auprès des différents services

1. Services pédagogiques
MICHELINE ROY

a) Plan d'action des Services Pédagogiques

i) Y fait-on mention explicitement de l'aide à l'apprentissage ?
Si oui, quelles sont les actions projetées ?
ii) Toujours en parlant du plan d'action, parle-t-on explicitement de renforcement de la réussite ?
Si oui, quelles sont les actions retenues ?

b) Ressources injectées en aide à l'apprentissage
i) A combien s'élèvent les ressources octroyées pour l'aide à l'apprentissage pour 91-92 ?
ii) De quelle façon sont réparties ces ressources ?
iii) A-t-on prévu des ressources pour le renforcement de la réussite ?
Si oui, pour quel type d'activités sont-elles prévues ?

c) Politique des cours complémentaires
Cette politique inclut-elle des préoccupations concernant l'aide à l'apprentissage ?
Si c'est le cas, de quelle façon est-ce présent ?

d) Politique institutionnelle de la langue
i) Où en est le projet de politique institutionnelle du français écrit et parlé ?
ii) Quelles sont les ressources prévues pour le soutien des individus et des départements à l'implantation de cette politique ?

e) Politique d'évaluation des apprentissages
i) Quelles sont les retombées, au Collège, de la visite de la commission d'évaluation du Conseil des collèges (hiver 91) ?

Renseignements à recueillir auprès des différents services

1.1 Service de l'organisation et du cheminement scolaire

RAYMOND GENEST

a) Plan d'action du service

i) Le plan d'action du service fait-il apparaître explicitement des préoccupations liées à l'aide à l'apprentissage ?

Si oui, décrivez les actions envisagées.

ii) Le plan d'action fait-il mention de renforcement à la réussite ?

Si oui, quelles sont les actions proposées ?

b) Réduction de la taille de certains groupes de première année

i) Obtenir des statistiques quant aux groupes dont la taille a été réduite pour 90-91 et pour 91-92.

ii) Dans les groupes bénéficiant de cette opération, on vise à encourager des mesures spéciales d'encadrement et d'aide à l'apprentissage; dispose-t-on d'un portrait de ces mesures spéciales ?

c) Projets d'encadrement

Comment sont réparties les différents projets d'encadrement pour les sessions 90-91 et 91-92 ?

Dispose-t-on d'un bilan de ces projets pour l'année 90-91 ?

d) Accueil des nouveaux arrivants du secondaire

i) Voir ce qui concerne la visite des écoles secondaires (étudiants et parents)

ii) Opération Portes Ouvertes (détailler)

e) Description du plan d'aide du SAPI

CAROLE DESROSIERS

a) Enumérer les critères guidant la conception de l'horaire de chacun des groupes de base

b) Donner un ordre de grandeur des cas particuliers i.e. des étudiants dont l'horaire n'est pas celui de son groupe de base.

RENE RICHARD

Programme DEFI
Ce programme est-il utilisé au Collège ?
Si oui, dans quelle mesure et dans quel but précisément ?

1.2 Service de l'aide pédagogique individuelle
(voir questionnaire particulier)

1.3 Service de la recherche et du développement
JACQUELINE (déjà fait)

SOLANGE DUCHARME

a) Description de la rencontre sur l'interprétation du test TRAC (automne 90)

b) Description du CPEC sur l'aide à l'apprentissage (juin 91)
nombre de participants et provenance
animateur
description du plan de cours

SYLVIO LEBRUN

a) Description de la rencontre-échange entre les divers intervenants en encadrement et en aide à l'apprentissage (automne 90)

b) Description de la rencontre des intervenants en aide à l'apprentissage avec Jean Soucy

c) Obtenir une copie du répertoire des organismes d'aide en région

Renseignements à recueillir auprès des différents services

1.4 Centre des médias
JEAN-GUY GUERTIN

Pan d'action
Voir si le plan d'action contient des actions spécifiques concernant l'aide à l'apprentissage et si oui, décrire la nature de ces actions.

1.5 Service de l'éducation des adiltes
SERGE BELISLE

a) Plan d'action du service pour 91-92
Voir si le plan d'action contient des actions spécifiques concernant l'aide à l'apprentissage et si oui, décrire la nature de ces actions.

Voir aussi ce qui concerne des mesures spéciales destinées à l'encadrement des étudiants adultes.

b) Graduation des étudiants adultes
Décrire la soirée de graduation des étudiants adultes.

1.6 Direction des secteurs
(voir questionnaire particulier)

Collège de Sherbrooke
Projet PAREA sur l'aide à l'apprentissage

Renseignements à recueillir auprès des différents services

2. Services aux étudiants
CLAUDE CASTONGUAY

a) Plan d'action 91-92
Voir si le plan d'action contient des actions spécifiques concernant l'aide à l'apprentissage et si oui, décrire la nature de ces actions.
Voir aussi si on parle du renforcement à la réussite

b) Accueil 91
Défi aux étudiants 91
Accueil par secteur, par programme par région ou par école de provenance
(décrire plus explicitement ces activités d'accueil)

c) Soirée du mérite étudiant
Un peu de statistiques concernant la soirée du 8 mai dernier...

d) Dépliant sur le logement fait par des étudiants
Obtenir des informations concernant ce projet.

e) Club sciences ??
Existe-t-il encore ? si oui, sous quelle forme et comment le Collège conrtribue-t-il à son existance ?

f) Comités socio-culturels
Combien en existe-t-il ? Quels sont-ils ?
Combien d'étudiants sont impliqués ?

g) Activités socio-culturelles
Cegeps en spectacle
La ligue d'impro.
La semaine interculturelle
Certains voyages (Floride à la relâche etc.)
(Essayer d'avoir une idée du nombre d'étudiants touchés par ces activités)

h) - Existe-t-il d'autres activités destinées à favoriser le regroupement et à accroître le sentiment d'appartenance ? Si oui, de quelle nature sont-elles ?

- Existe-t-il d'autres activités destinées à favoriser l'émergence de projets et de réalisations étudiantes dans votre secteur d'intervention ?

Collège de Sherbrooke
Projet PAREA sur l'aide à l'apprentissage

Renseignements à recueillir auprès des différents services

2.1 Psychologie, orientation et information scolaire

ROBERT COULOMBE

a) Tournée des classes de première année
Décrire cette démarche...

b) Entraide individuelle par les pairs en orientation
Voir où on en est dans ce projet et en quoi il consiste exactement.

c) Concertation avec le département d'éducation spécialisée
Cette concertation vise la sélection des candidats, décrire le mécanisme de concertation utilisé.

d) LG3
Voir si ce test est utilisé ici au Collège, par qui et pour quel motif particulier ?

MARIE BOURDEAU

Projet de recherche en aide à l'apprentissage
Décrire les aspects suivants :
- programme d'éducation à la carrière
- typologie développée
- administration de l'IDP
- rapport de recherche

ODETTE GOULET

Monographies et vidéos sur les programmes du collège
Visite dansles écoles ?

Renseignements à recueillir auprès des différents services

2.2 Centre de l'activité physique

JEAN PERREAULT

Question du soutien aux équipes sportives (intra-moros, inter-collégiales ou autre) :

Quelles sont les activités qui sont proposées aux étudiants ?
et combien d'étudiants sont touchés par ces activités ?

Soirée du mérite sportif (un peu de statistiques...)

SYLVIE COULOMBE
(la voir plutôt pour les activités à caractère socio-culturelles)

2.3 Pastorale

JEAN-CLAUDE DROUIN

Quelles sont les activités proposées aux étudiants ?
Combien d'étudiants sont touchés par vos activités ?

3. Secrétariat général

Marie-Johanne Lacroix
Voir ce qui concerne la soirée du Mérite Etudiant

Collège de Sherbrooke
Projet PAREA sur l'aide à l'apprentissage

Renseignements à recueillir auprès des directeurs de secteur

Gérard Aufort (secteur 1)
Guy Boutin (secteur 2)
Guy Denis (secteur 3)

Note préliminaire : Voir à obtenir copie du rapport annuel (90-91) et du plan d'action (91-92)

1. <u>Plan d'action</u>

a) Voir si l'aide à l'apprentissage est décrite comme étant un objectif prioritaire du plan d'action du secteur pour 91-92 ou *Si c'est le cas*, quelles sont les actions projetées ?

Secteur 1:

-prolongement de ce qui a été entrepris au Centre d'aide (math-chimie-physique)

-comcertation interdisciplinaire et approche programme en sciences

-soutien à la concertation interdépartementale et aux activités départementales de réflexion et de structuration.

Secteur 2

-projets d'aide àaa et encadrement

-implantation du nouveau programme en sciences humaines

Secteur 3

-support à l'aaa et projet d'encadrement

-élaboration d'une politique d'évaluatin des apprentissages particulière dans les départements de la santé

b) Toujours dans le plan d'action, parle-t-on explicitement de renforcement à la réussite? non

2. Plans de cours

Dans les plans de cours du secteur, peut-on voir apparaître, de façon générale, des préoccupations liées à l'aide à l'apprentissage ou au renforcement de la réussite ?oui

Secteur 1

-probablement la moitié des plans de cours, on note une évolution plus marquée depuis un an (perception globale).
Plus présent dans les secteurs techniques, math et bio.

Secteur 2

-les échéanciers des matières et des contrôles sont de plus en plus précis dans la majorité des plans de cours.

-De plus en plus de professeurs ont des objectifs de MTI

Secteur3

-évaluation formative dans plusieurs départements(tech de la santé)

-Rapidité à donner des résultats

3. Projets d'encadrements

a) Y a-t-il des projets d'encadrement sanctionnés par le Collège dans votre secteur ?oui

Si oui, les décrire brièvement.

Secteur 1

-Projet d'encadrement en sciences: concertation entre les enseignants des départements de mathématiques, chimie, physique et biologie qui enseigent aux étudiants de première année: dépistage d'étudiants à risque.

Secteur 2

-Projet en Sciences humaines en encadrement: dépistage des difficultés en MTI, botin étudiant, concertation des groupes de professeurs.

-Projet d'aide en méthode de travail: session de groupe-classe et sous-groupe et en individuel en collaboration avec le Centre d'Aide

-Projet d'encadrement en Techniques de Service de garde: repérage et prévention des étudiants en difficulté d'apprentissage et de comportements

-PROJET D'encadrement en sociologie: se greffe au projet en sciences humaines

Secteur 3

-Projet en techniques administratives: hausser le niveau de succès et de persévérance des étudiants de première année en comptabilité: dépisatage, tutorat et suivi,

-Projet d'encadrement en technique de gestion de bureau: renforcir l'estime de soi, favoriser l'entraide, diminuer l'anxiété face aux examens et favoriser le développement de méthodes de travail. Concertation entre enseignants tant au niveau des activités d'accueil que de classes.

-Projet d'encadrement en soins infirmiers: dépistage et suivi, concertation au niveau des échéances de trvaux et examens. Support supplémentaires au moment des stages.

b) Est-ce que des mécanismes de concertation sont prévus entre profs de plusieurs disciplines et/ou entre profs et professionnels, à l'intérieur du secteur ?

Secteur 1

-A part la procédure d'abandon, on note une volonté de concertation mais il existe peu de mécanismes formels.

Secteur 2

-rencontres régulières et systématique des professeurs qui enseignent aux étudiants d'un même profil en sciences humaines + API

Secteur 3

-oui à des degrés divers: dans les départements techniques rencontres avec l'API et les professuers concernés.
La décentralisation des API a beaucoup contribuée à la concertation.

4. Concernant les groupes dont on a réduit la taille

a) Cette mesure consistant à réduire la taille des groupes touche-t-elle de nombreux groupes de votre secteur ?

Secteur 1

- 11 groupes de première année en sciences

Secteur 2

- 28 groupes de première année en sciences humaines

Secteur 3

- 9 groupes de première année en Techniques administratives

Remarque: Cette mesure semble avoir été plus efficace l'an dernier. La mesure n'a pas donné de résultat en français ni en philo.

c) Dans ces groupes, encourage-t-on des actions spéciales destinées à favoriser l'encadrement et l'aide à l'apprentissage ? En général on a incité à procéder à des évaluations plus tôt dans la session. Il n'y a pas toujours de mesures spécifiques qui apparaissent au plan de cours mais le ratio prof-étudiant permet un meilleur encadrement.

5. Evaluation des apprentissages

a) Existe-t-il, à votre connaissance, des politiques spécifiques d'évaluation des apprentissages dans certains départements ?
oui. La majorité des départements suivent la politique d'évaluation des apprentissages du collège. Pour les particularités départementales, consulter le bilan des départements.

b) S'informer de l'existence potentielle d'un bulletin de mi-session ou autre forme de communication de résultats (des résultats d'évaluation sommative ou formative) à l'étudiant avant la date d'abandon. Pas de façon formelle sauf certains départements des sciences humaines en 90.

(Note : Mentionner notre visite de chaque département et demander d'obtenir, dans la mesure du possible, un "temps d'antenne" lors de la prochaine réunion de secteur afin de présenter notre démarche auprès des c.d.)

IV

AIDE EN APPRENTISSAGE GSP

GRILLE D'ENTREVUE

SYSTEME COMPLET, COHÉRENT,STABLE ET EFFICACE

1. Savez-vous ce que contient le plan d'aide à l'apprentissage (aaa) du collège?

2. Croyez-vous que l'ensemble des intervenants auprès des étudiants connaissent le plan d'aaa du collège?

COMPLET

3. Dans le plan d'aide les activités en classe et hors classe ont-elles la même place?

4. Quand peut-on dire qu'un professeur fait de l'aide à l'apprentissage en classe?

5. Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les étudiants avec lesquels vous êtes en contact? Quelles sont-elles? Y a-t-il avec lesquelles vous n'êtes pas à l'aise d'intervenir?

6. Compte tenu de ce que vous savez de l'aaa, pensez-vous qu'on en fait pas assez ou trop?

7. L'aide à l'apprentissage au collège tient-elle compte de toutes les dimensions où on devrait intervenir?

   Domaines: - en classe versus hors classe
   - orientation, accueil
   - habiletés, attitudes, connaissances
   - autres, précisez: ____________________

   ____

8. Est-ce que le professeur doit éduquer aux valeurs, attitudes (sens des responsabilités, sens civique ....)? (Et on ne fait pas référence au programme).
   Si oui, comment?

9. Est-ce que le professeur doit aider à développer des habiletés de base telles que les méthodes de travail, les habiletés d'écriture, de raisonnement..)
   Si oui, comment?

COHÉRENCE

10. Croyez-vous que les moyens privilégiés en aaa au collège permettent d'en rencontrer les objectifs ? Y a-t-il des dédoublements ou des contradictions dans les activités ?
Si oui les quels?

11. Pensez-vous qu'il y a concertation au niveau de l'aaa au collège?
Si non, comment l'assurer?

12. Pensez-vous que les écrits officiels (plan d'action et rapport des départements et services) sont le reflet des préoccupations du milieu en aaa?

13. Croyez-vous que" L'étudiant est le principal responsable de son apprentissage "?

STABLE

14. Y a-t-il des activités d'aaa qui devraient être permanentes?
Si oui, lesquelles?

15. Actuellement, les ressources financières sont-elles suffisantes pour maintenir les aaa au collège?

16. Que pensez-vous de la façon dont ces ressources sont réparties?

EFFICACITÉ

17. Quelles interventions en aaa favorisent le plus:
a) l'apprentissage?
b) la réussite?
c) la qualité des apprentissage?

18. Quelles interventions en aaa sont les plus rentables(maximum de résultat pour un minimum d'investissent)?

19. Croyez-vous que les travaux et examens évaluent l'acquisition des elements de la formation fondamentale telles que la maitrise de la langue, du raisonnement, des méthodes et concepts propres au programme?
Si non, comment évaluer ?

20. Comment percevez-vous le fait que l'on procède à l'évaluation des activités d'aaa ici au collège?

V

Grille d'analyse documentaire

A. Analyse du plan ou système d'aide

A.1 Établir la terminologie des différents termes utilisés pour décrire l'aide à l'apprentissage.

A.2 Lister les prémisses et les objectifs sur lesquels repose le plan ou système

Prémisses :

Objectifs :

A.3 Décrire les activités suggérées ou proposées dans le plan ou système à l'aide du tableau suivant:

Inscrire le type d'activité ou d'intervention, sa date d'entrée en vigueur (et la date où elle s'est terminée le cas échéant) et les prémisses qui y sont associées

Nature de l'intervention ou de l'activité	Date	Prémisses	Dépistage	Intervention	Évaluation (de l'intervention)	Évaluation (par rapport à l'étudiant)	Effet (d: direct i: indirect)	Endroit (I: intégré à la classe c: complémentaire a: autre)	A été cité ou non et dans quel document

B. Analyse des autres documents

Les documents qui devraient faire l'objet d'une analyse documentaire sont, entre autres:
- plans d'action (collège, services, déprtements)
- rapports (id.)
- affectations des ressources
- projets en aaa issus du milieu (acceptés ou non)

Pour chacun, on notera dans un tableau la présence des éléments cités dans l apartie A (A.1 à A.3).

B.1 Repérer la terminologie de l'aide à l'apprentissage (tableau B.1)

B.2 Repérer l'énoncé ou l'esprit des prémisses et des objectifs (tableau B.2)

B.3 Repérer les activités prévues et réalisées (voir dernière colonne du tableau A.3)

Tableau B.1
Indiquer dans chauge case le nombre d'occurances des termes identifiés dans la colonne correspondante :

Termes ou concepts Document analysé												
Plans d'action :												
- du Collège												
- des services pédagogiques												
- de l'organisation scolaire												
- des services aux étudiants												
- des départements												
Rapports annuels :												
- du Collège												
- des services pédagogiques												
- de l'organisation scolaire												
- des services aux étudiants												
- des départements												
Affectation des ressources												
Projets du milieu												

Tableau B.2

Indiquer la(les) numéro(s) de la(des) page(s) où l'on retrouve des préoccupations reliées à chacune des prémisses et chacun des objectifs du plan ou système d'aide

Prémisses :

1. L'étudiant est le principal agent responsable de son apprentissage.
2. La plupart des étudiants vivent des difficultés à un moment ou un autre de leur cheminement d'apprentissage.
3. Il est possible d'aider les étudiants dans leur cheminement d'apprentissage.
4. L'enseignant est la personne ressource dont l'intervention est la plus importante en aide à l'pprentissage.
5. D'autres interventions sont nécessaires au soutien de l'apprentissage.
6. L'institution doit mettre en oeuvre tous les moyens à sa protée pour soutenir le cheminement d'apprentissage des étudiants qu'elle admet.

Objectifs :

1. Accroître les chances de réussites dans les cours.
2. Augmenter la persistance aux études.
3. Améliorer la qualité des apprentissages.
4. Diminuer les coûts personnels, sociaux et financiers associés à la non-réussite au collégial.

Document analysé	Prémisse 1	2	3	4	5	6	Objectif 1	2	3	4
Plans d'action:										
- du Collège										
- des services pédagogiques										
- de l'organisation scolaire										
- des services aux étudiants										
- des départements										
Rapports annuels										
- du Collège										
- des services pédagogiques										
- de l'organisation scolaire										
- des services aux étudiants										
- des départements										
Affectations des ressources										
Projets en aaa du milieu										

C. Analyse des résultats

Voici quelques pistes de réflexion pour l'analyse des résultats obtenus précédemment, vus sous l'angle de la complétude, de la cohérence, de la stabilité et de l'efficactié d'un plan ou système d'aide à l'apprentissage.

<u>Concernant la complétude</u>

Peut-on dire que les activités intégrées à l'enseignement et celles dites parallèles se renforcent ?
Peut-on parler d'équilibre (en termes de quantité et de renforcement) entre les activités intégrées à l'enseignement et celles dites parallèles ?

Remarque-t-on des activités ou interventions isolées sans aucun lien avec d'autres ?
Est-ce que toutes les prémisses sont "couvertes" par des activités ou des interventions inscrites dans le plan ou système ?

<u>Concernant la cohérence</u>

Peut-on parler d'un réseau d'activités ou d'interventions ?
Dénote-t-on une adéquation entre les prémisses du plan ou système et les actions proposées ?
Y a-t-il une adéquation entre les actions proposées dans le plan ou système et les actions effectivement entreprises ou soutenues ?

<u>Concernant la stabilité</u>

A partir des informations recueillies dans les tableaux précédents et à partir du tableau synoptique représentant le système d'aaa aujourd'hui et dans le passé, établir si on note une certaine stabilité dans les activités proposées et dans les personnes affectées à celles-ci.

<u>Concernant l'efficacité</u>

Dispose-t-on de résultats, même informels, concernant l'évaluation de certaines activités ou interventions ?
Le cas échéant, peut-on parler d'une certaine efficacité de celles-ci ?

G.V.1

PLAN DE COURS
GRILLE DE VÉRIFICATION DE L'ÉLÉMENT ÉVALUATION

1. ***Les éléments relatifs à l'évaluation sont inscrits dans la partie:***

Méthodologie Évaluation Autre(précisez)

2. ***Éléments à identifier et/ou analyser***

			Clarté			Commentaires
	oui	non	oui	moy	non	
Calendrier cours: date et répartition de la matière						
Échéancier:date des travaux et examens						
Énumération des productions exigées						
Contenu des examens et travaux						
Plan de l'étude et du travail maison						
Répartition des points						
Évaluation formative						
Critères de correction des travaux et examens						
Évaluation du français						
Évaluation de la présence au cours						
Pas + de 40% sur travail ou exam						

3.Pourcentage de points accumulés avant la mi-session:____________

4.Consigne relative à la fréquentation du Centre d'aide:
-Français: ____________ Math:____________ Autres: ____________

Q1P

Plans de cours
Questionnaire aux professeurs

Pour chacun des énoncés, répondez en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion:

	Tout-à-fait en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Tout-à-fait en accord
1. Le plan de cours est un outil pour aider l'étudiant à étudier.	1	2	3	4	5	6
2. Le plan de cours est un outil pour aider l'étudiant à planifier sa session.	1	2	3	4	5	6
2. Le plan de cours est un outil pour aider le professeur à structurer son cours.	1	2	3	4	5	6
3. Le plan de cours est un outil pour aider le Collège à gérer l'enseignement.	1	2	3	4	5	6
4. La partie "évaluation" du plan de cours peut aider l'étudiant dans sa réussite à un cours.	1	2	3	4	5	6
5. Je considère que les éléments suivants sont utiles pour l'étudiant dans un plan de cours :						
- les objectifs et/ou performances attendus d'eux	1	2	3	4	5	6
- l'échéancier précis des travaux à faire	1	2	3	4	5	6
- des exigences de travail claires	1	2	3	4	5	6

Pour les deux dernières questions, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à la fréquence constituant votre avis :

	Jamais	Rarement	Souvent	À chaque semaine
6. J'incite les étudiants à consulter mon plan de cours.	1	2	3	4
7. Je consulte le plan de cours en classe avec les étudiants.	1	2	3	4

Autres (précisez) :

Q1Ed

Plans de cours
Questionnaire aux étudiants (début de session)

Pour chacun des énoncés qui suit, répondez le plus honnêtement possible en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion :

	Tout-à-fait en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Tout-à-fait en accord
1. Avec le plan de cours, j'ai une bonne idée de ce que je vais apprendre dans ce cours.	1	2	3	4	5	6
2. Avec le plan de cours, j'ai bien compris ce sur quoi je serai évalué.	1	2	3	4	5	6
3. Dans le plan de cours, la charge de travail pour ce cours est clairement explicitée (nombre d'heures d'étude, temps consacré aux travaux, rédaction de rapports ou autre).	1	2	3	4	5	6
4. Les travaux que je devrai remettre dans ce cours sont clairement identifiés dans le plan de cours.	1	2	3	4	5	6
5. Je crois que la spécification d'exigences précises dans le plan de cours peut m'aider à réussir ce cours.	1	2	3	4	5	6
6. Avec le plan de cours, je sais assez bien ce que j'aurai à faire à chaque semaine:						
- durant les cours	1	2	3	4	5	6
- à la maison (étude, travaux)	1	2	3	4	5	6

Pour les deux questions qui suivent, si l'élément énoncé n'est pas présent dans votre plan de cours, n'inscrivez rien vis-à-vis cet élément :

	Tout-à-fait en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Tout-à-fait en accord
7. Les éléments suivants sont faciles à repérer dans le plan de cours :.						
- les exigences du cours	1	2	3	4	5	6
- les productions et travaux demandés	1	2	3	4	5	6
- l'échéancier dans la remise des travaux	1	2	3	4	5	6
- les dates d'examens	1	2	3	4	5	6
- la répartition des points	1	2	3	4	5	6
- les critères d'évaluation	1	2	3	4	5	6

Q1Ed

	Tout-à-fait en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Tout-à-fait en accord
8. En début de session, je trouve important de connaître :.						
- les exigences du cours	1	2	3	4	5	6
- les productions et travaux demandés	1	2	3	4	5	6
- les dates d'examens	1	2	3	4	5	6
- la répartition des points	1	2	3	4	5	6
- les critères d'évaluation	1	2	3	4	5	6
- ce que j'aurai à faire à la maison	1	2	3	4	5	6

9. Y a-t-il d'autres éléments que vous trouvez important de connaître en début de session par la lecture du plan de cours (même s'ils sont absents du plan de cours considéré pour ce questionnaire)? ______________________

____

____

____

____

____

Q1Ef

Plans de cours
Questionnaire aux étudiants (fin de session)

Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion sur chaque énoncé :

	Jamais	Rarement	Souvent	À chaque semaine
1. Durant la session, j'ai consulté le plan de cours :				
- pour vérifier l'échéancier	1	2	3	4
- pour préparer les examens	1	2	3	4
- pour vérifier les critères d'évaluation	1	2	3	4
- pour vérifier sur quoi devrait porter mon étude	1	2	3	4
- quand le professeur m'incitait à le faire	1	2	3	4

Autres (précisez) :

Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion; dans le cas où un énoncé ne s'applique pas à votre situation (un élément est absent du plan de cours), ne repondez pas à cet énoncé :

	Tout-à-fait en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Tout-à-fait en accord
2. Je considère que ces éléments du plan de cours ont été aidants pour moi dans la planification et le déroulement du cours :						
- la description de ce sur quoi je serai évalué	1	2	3	4	5	6
- la description des travaux, rapports ou autre à produire	1	2	3	4	5	6
- la description des exigences de travail	1	2	3	4	5	6
- la répartition des points	1	2	3	4	5	6
- la présence d'un calendrier : dates et répartition de la matière	1	2	3	4	5	6
- la présence d'un échéancier : dates des travaux et examens	1	2	3	4	5	6

Autres (pécisez) :

Q1Ef

Encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion; dans le cas où un énoncé ne s'applique pas à votre situation (un élément est absent du plan de cours), ne repondez pas à cet énoncé :

	Tout-à-fait en désaccord	Moyenne-ment en désaccord	Légère-ment en désaccord	Légère-ment en accord	Moyenne-ment en accord	Tout-à-fait en accord
3. Je considère que ces éléments du plan de cours m'ont aidé à réussir ce cours:						
- la description de ce sur quoi je serai évalué	1	2	3	4	5	6
- la description des travaux, rapports ou autre à produire	1	2	3	4	5	6
- la description des exigences de travail	1	2	3	4	5	6
- la répartition des points	1	2	3	4	5	6
- la présence d'un calendrier : dates et répartition de la matière	1	2	3	4	5	6
- la présence d'un échéancier : dates des travaux et examens	1	2	3	4	5	6

Autres (pécisez) :

X

QUEL GENRE D'ÉTUDIANT SUIS-JE?

LÉGENDE

^: Cette méthode présente des lacunes indéniables.
*: Cette méthode peut donner lieu à des ratés.
#: Cette méthode est adoptée par des étudiants qui réussissent.

1. **Dans les lieux où je me retrouve pour travailler:**
^ a) quelque chose m'empêche de travailler efficacement;
* b) Il y a beaucoup de bruit (musique/télé/jeux d'enfant/...), mais j'arrive assez bien à fonctionner;
* c) l'espace est très restreint, mais ça va;
# d) j'arrive à me concentrer malgré l'espace et le bruit.

2. **Pour l'étude quotidienne:**
a) je travaille toujours au même endroit;
* b) je travaille là où je suis, c'est la motivation qui compte;
* c) j'étudie rarement au même endroit, j'aime changer de décor;
^ d) malheureusement, il me faut trop souvent m'adapter à des lieux nouveaux.

3. **Lorsque ma journée scolaire commence:**
* a) j'accepte de prendre les choses comme elles viennent;
# b) j'ai déjà en tête le plan de celle-ci;
^ c) je ne veux rien savoir de programmer celle-ci;
* d) je connais l'essentiel du programme de la journée, pour le reste, il faut savoir improviser.

4. **Sur ma table de travail:**
* a) je ne suis pas confortable si j'ouvre plus d'un livre à la fois;
* b) j'apprécie la décoration faite de plusieurs petits objets faciles à manipuler;
# c) j'aménage l'espace nécessaire au travail en cours et je n'hésite pas à éliminer le superflu;
^ d) il y a souvent des *traîneries* et du désordre qui m'empêchent de travailler.

5. **Lorsque j'étudie:**
* a) Je vais à l'essentiel, aussi quelques fois je laisse de côté les tableaux et les graphiques;
# b) Je porte une attention particulière aux tableaux et graphiques, car ils me semblent synthétiser la matière;
^ c) afin de maximiser mon temps d'étude, je ne porte aucune attention aux tableaux et aux graphiques;
* d) mon attention se porte exclusivement sur les tableaux et les graphiques: si je les comprends, alors je comprends tout.

6. **Pour moi, lire activement c'est:**
a) chaque fois que c'est possible, schématiser le contenu de ma lecture;
* b) établir de *bons* liens entre les éléments essentiels, la schématisation devient alors superflu;
^ c) lire et annoter, mais je n'ai jamais le temps...;
* d) relire plutôt que de schématiser.

7. **En face d'un mot nouveau:**
* a) je devine son sens à partir du contexte de la phrase;
# b) je consulte systématiquement un ouvrage de référence;
* c) je le prends en note dans le but de m'informer, plus tard;
^ d) je ne cherche que très rarement sa signification, mais je continue la lecture.

8. **Avant de lire un chapitre:**
* a) je prends la peine de compter le nombre de pages qu'il contient;
^ b) je ne le parcours jamais avant d'en commencer la lecture;
# c) je le parcours toujours afin d'en connaître l'organisation (titres, sous-titres);
* d) je lis attentivement l'introduction ou le résumé de fin de chapitre, c'est souvent suffisant;

9. **Dans ma grille horaire:**
a) je prends la peine de compter le nombre de pages qu'il contient;
* b) je ne le parcours jamais avant d'en commencer la lecture;
^ c) je le parcours toujours afin d'en connaître l'organisation (titres, sous-titres);
* d) je lis attentivement l'introduction ou le résumé de fin de chapitre, c'est souvent suffisant;

10. **En présence d'un texte:**
a) je lis toujours les encadrés, ou je les résume;
* b) je lis les encadrés lorsqu'ils sont visuellement attirants;
^ c) je ne lis jamais les encadrés puisqu'ils ne font que répéter;
* d) quelquefois, après la lecture du texte, je lis les encadrés, quand j'ai le temps;

11. **Mes notes sur un même sujet:**
a) sont toujours classées ensemble;
^ b) ne font pas spécialement l'objet d'un classement;
* c) sont regroupées dans un même cahier avec mes notes sur tous les sujets;
* d) font l'objet d'un classement seulement après une évaluation.

12. **Lorsque j'assiste au cours:**
^ a) je ne prends jamais de notes;
# b) j'accompagne toujours le contenu des titres et des sous-titres;
* c) je note d'abord le plan, je n'ai donc plus à m'en préoccuper par la suite;
* d) je me concentre bien sur le contenu du cours, et je n'ai pas besoin du plan.

13. **Le stress que je vis avant un examen se caractérise par le fait que:**
* a) le professeur est sévère;
# b) l'examen présente un fort % de points, ou/et il me faut une forte note pour être admis dans telle concentration, telle faculté; (stress positif)
* c) mes parents mettent de la pression sur moi;
^ d) je n'aime pas cette matière, ou je manque de confiance en moi, ou je manque toujours de temps (stress nocif).

14. **Je prétends qu'une bonne méthode de travail c'est:**
* a) plus ou moins utile, puisque je réussis bien sans beaucoup travailler;
^ b) trop exigeant, on passe du temps à apprendre une méthode plutôt qu'à travailler;
* c) nécessaire quand on a un travail à remettre;
# d) d'abord adopter une discipline de vie.

15. **Pour moi, poser des questions:**
* a) c'est prendre le risque qu'on rit de moi;
* b) c'est utile quand on ne comprend plus rien;
^ c) c'est inutile, je laisse ça aux *téteux*;
# d) c'est un droit, et je compte bien m'en prévaloir aussi souvent que nécessaire.

16. **La veille d'un examen:**
^ a) je m'impose de tout ré-étudier, quitte à prolonger l'étude tard dans la nuit;
# b) mon étude se résume à n'être qu'une révision de la matière;
* c) je n'étudie pas, je me repose;
* d) je me réserve pour donner un coup le lendemain matin.

17. **Une bonne préparation d'examen:**

a) exige que j'apprenne le plus de chose par coeur;
b) c'est d'abord être capable de repérer pour les éliminer les passages les moins importants;
c) exige une compréhension de la matière basée sur une planification de l'étude à long terme;
d) c'est pouvoir discuter avec un(e) collègue de la matière.

18. **En présence de passages importants, lors de l'étude:**

a) je m'accorde toujours un peu de repos avant d'en entamer la lecture;
b) il me suffit d'une lecture, attentive, pour retenir l'essentiel;
c) j'utilise un crayon de couleur;
d) je lis et relis le passage, je le résume ou le schématise.

19. **Vous arrive-t-il d'estimer vos résultats?**

a) Le plus lucidement possible, je tire des conclusions à propos des notes que je reçois;
b) Je ne fais aucun diagnostic, c'est à ceux qui m'évaluent de le faire;
c) À chaque fois que mes résultats sont en dessous de mes attentes;
d) Non, car je me dévalorise toujours lorsque j'obtiens un mauvais résultat

20. **Lorsque, en lisant une question d'examen, il vous arrive de constater que vous y avez déjà répondu, c'est:**

a) parce que vous aimez toujours en dire plus que moins;
b) pour éviter le stress, je prends les questions une à une.
c) parce que vous vous dites que c'est souhaité par le correcteur.
d) impensable, ça n'arrive jamais puisque vous prenez le temps de parcourir le questionnaire avant de commencer à y répondre.

21. **Les connaissances acquises dans un cours sont-elles mises à profit dans un autre?**

a) Oui, à chaque fois que c'est possible;
b) Jamais, puisque les cours sont indépendants les uns des autres;
c) Jamais par moi-même, quelquefois à la suite d'une suggestion d'un professeur;
d) Je pourrais, mais j'en vois rarement l'utilité.

22. **Lors de la prise de notes:**

a) le plus rapidement possible, je m'applique à noter le mot à mot du professeur;
b) je m'efforce de reformuler (écrire dans mes mots) l'essentiel;
c) je ne note que ce que le professeur souligne comme étant important;
d) autant que possible, je formule des phrases complètes.

23. **Lorsque j'ai à planifier un travail de recherche:**

a) je trouve plus simple d'élaborer le plan après avoir écrit le travail;
b) j'attends à la dernière minute;
c) je détermine mon sujet indépendamment de la documentation disponible;
d) je mets le travail en chantier très tôt, car plusieurs étapes précèdent celle de la rédaction.

24. **Lors de la rédaction d'un travail il m'arrive:**

a) de changer complètement de sujet en cours de rédaction;
b) de construire le plan en même temps que je rédige;
c) souvent de considérer ma première rédaction comme un brouillon;
d) de me permettre quelques écarts par rapport à mon plan.

25. **A propos des ouvrages de référence:**

a) si je veux consulter un dictionnaire, je dois me déplacer de mon lieu d'étude;
b) je ne réfère que très rarement à un dictionnaire ou à une encyclopédie;
c) j'ai l'habitude de consulter un dictionnaire ou une encyclopédie lorsque j'ai à m'initier à un nouveau thème;
d) j'ai accès à un dictionnaire orthographique (informatisé), celui-ci ne donne pas les significations.

26. **La qualité de mon écoute:**
• a) est fonction de mon intérêt pour la matière;
^ b) laisse à désirer, je suis facilement distrait;
● c) est fiable, je suis capable de fixer mon attention sur un même sujet pendant un laps de temps assez long;
• d) dépend du nombre d'heures de sommeil de la veille.

27. **J'accepte mon statut d'étudiant:**
• a) mais j'ai tendance à me remettre en question (changer d'option, travailler);
• b) mais surtout quand je pense à plus tard;
^ c) mais une mauvaise note affecte toujours mon moral, ma confiance est souvent au plus bas;
● d) et j'ai pleinement confiance en mes possibilités.

28. **Dans ma planification:**
● a) je me réserve une période pour consulter mes professeurs au besoin;
^ b) je constate que mon horaire d'études entre en conflit avec mon horaire de travail;
• c) je me fie aux professeurs pour l'élaboration des échéanciers des travaux;
• d) je fonctionne au jour le jour plutôt qu'à la semaine.

GRILLE DE RÉPONSES

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
^	●	•	•	•	●	•	•	●	●	●	^	•	•	•	^	^	•	●	^	●	^	^	^	•	•	•	●	A
•	•	●	•	●	•	●	^	•	•	^	●	●	^	•	●	•	^	^	•	^	●	•	•	^	^	•	^	B
•	•	^	●	^	^	•	●	^	^	•	•	•	•	^	•	●	•	•	•	•	•	•	●	●	●	^	•	C
●	^	•	^	•	•	^	•	•	•	•	•	^	●	●	•	•	●	•	●	•	•	●	•	•	•	●	•	D
M	M	T	M	E X	E X	E X	E X	T	E X	N	N	X	N	M	E X	E X	E	M	X	M	N	M T	M	M	E N	M	T	

M: méthodologie générale
E: stratégie d'études
N: prise de notes
T: gestion du temps
X: strat. pré. examens

n.b.: Les questions 23-24 sont des révélateurs à propos de l'élaboration d'un travail de recherche.

NOTES DE COURS

La prise de notes vise:

- à soutenir l'attention, par une écoute plus active;
- à conserver des informations fugitives;
- à fournir des lignes conductrices pour un travail ultérieur.

1. Le matériel et la disposition:

- Utiliser des feuilles mobiles, faciles à regrouper, et n'utiliser que le recto;
- Diviser les feuilles de manière à visualiser rapidement le plan, les notes, et vos commentaires;
- Évité l'usage du magnétophone.

EXEMPLE DE DIVISION DE LA FEUILLE DE NOTE

PLAN	CONTENU	PERSONNEL
1.	Titre	
2.	Sous-titre	?
2. a)	Sous-sous-titre	Ex.
b)		abréviation

2. Quoi noter:

- L'articulation générale (exigez un plan);
- Les idées principales, et quelques idées secondaires;
- Les définitions, les statistiques, les références, les dates, les noms propres;

- **Les idées nouvelles, les démonstrations, les exemples;**

ATTENTION

- **Ne rien noter qu'on ne comprend pas, il s'agit plutôt de faire clarifier ce qui vous semble plus obscur;**
- **Surveiller le débit, les répétitions;**
- **Surveiller les mots clés: *but, cause, conclusion; nous verrons, notez bien, souvenez-vous*.**

3. Comment noter:

- Prendre des notes aérées, beaucoup de marges (pour compléter au besoin, pour éviter de recopier);
- Privilégier l'aspect schématique, utiliser lettres, chiffres et tableaux (si possible);
- Négliger les effets de style;
- Utiliser des symboles, des abréviations courantes.

4 Retour sur les notes:

En fonction du temps
- Retravailler les notes le plus tôt possible, de préférence dans la même journée;

En fonction d'une étude active
- Compléter les définitions à l'aide de dictionnaires ou lexiques spécialisés;
- Revoir les grandes lignes des notes avant le prochain cours;
- Souligner, encadrer, relier les passages essentiels;
- Utiliser le verso pour recopier, compléter;
- Distinguer les faits des opinions;
- Tirer quelques conclusions;
- Élaborer une banque de questions dont les réponses synthétisent la matière.

En fonction d'une stratégie
- Étudier 3 fois activement la même information est une excellente stratégie de préparation aux examens.

STRATÉGIE DE PRÉPARATION DES EXAMENS

1. OBJECTIFS

Cette stratégie est une organisation méthodique de l'étude à court et long termes:

- **pour bien se préparer à affronter les examens,**
- **pour éviter l'étude de dernière minute,**
- **pour minimiser l'inquiétude et le stress,**
- **pour augmenter ses chances de réussite,**
- **pour rentabiliser le temps d'étude.**

2. COMMENT ÉTUDIER À LONG TERME?

- **Étudier régulièrement** tout au long de la session.
- Éviter au maximum les retards et absences.
- Prendre des notes de cours en classe.
- Revoir les notes et les compléter après chaque cours.
- Conserver ses notes et documents en ordre.
- Questionner les professeurs à propos des points obscurs.
- Établir un calendrier des examens de la session.
- Établir un agenda avec des heures régulières pour l'étude.
- Augmenter la concentration en éliminant les distractions.
- Affronter les difficultés au fur et à mesure au lieu de se les cacher. Si les elles persistent, se faire aider.
- Étudier en plusieurs fois: la mémoire fonctionne beaucoup mieux si on a relu, révisé et récité la matière 4, 5, 6 fois et non une.
- Utiliser constamment les dictionnaires et lexiques spécialisés.
- Développer une attitude dynamique et responsable face aux études.

3. LES EXAMENS

Ils sont destinés à vérifier et évaluer ce qui a été appris, compris et assimilé, au point de pouvoir s'en servir adéquatement. TOUJOURS VÉRIFIER AUPRÈS DU PROFESSEUR LE GENRE D'EXAMEN.

Il en existe deux grandes catégories:

Les examens objectifs

- les *vrais, faux.*
- les choix de réponses multiples.
- les informations à compléter (phrases, textes, cartes, tableaux, graphiques...)
- les choix de réponses à associer à autant de questions.
- les récitations par coeur (définitions, formules, dates, symboles, noms propres, schémas...).

Les examens à développement

- les questions "*ouvertes*", dont il faut rédiger la réponse: descriptions de faits, explications, démonstrations;
- les données de problèmes et de cas dont il faut trouver la solution;
- les exposés personnels où on explique son point de vue;
- les exemples personnels qui servent à illustrer la matière.

Les examens à développement peuvent être effectués avec ou sans les notes: ils doivent aussi être préparés en compréhension. Tous les examens à développement doivent être rédigés en phrases complètes, comporter une phrase d'introduction et une mini-conclusion.

4. COMMENT ÉTUDIER À COURT TERME?

- De une semaine à quelques jours avant l'examen, placer en priorité à l'agenda l'étude de la matière de l'examen.

- Revoir la matière en plusieurs fois : trois fois une heure est beaucoup mieux que une fois trois heures.

- Éviter à tout prix la nuit blanche la veille et l'étude anxieuse de dernière minute.

- ÉTUDIER DE FAÇON ACTIVE: lire, survoler la logique d'ensemble, réciter, s'interroger:
  - **lire** les notes et non relire jusqu'à l'écoeurement.
  - **survoler les titres et les sous-titres** pour comprendre la suite logique de la matière (plan).
  - **réciter** le plus possible, seul ou avec quelqu'un, à voix haute ou par écrit (étudier et reproduire de mémoire, dessins, croquis, schémas, graphiques, tableaux), pour activer la mémoire. Vérifier après récitations: se corriger.
  - **se poser des questions** (seul ou en groupe) pour s'obliger à formuler des réponses claires et complètes.

- COMPRENDRE : **on ne peut retenir que ce que l'on comprend.**

RÉSUMÉ DE LA MÉTHODE (LSQRR)				
L	S	Q	R	R
Lire activement les dernières notes	Survoler toutes les notes	Se questionner sur la matière	Réciter les passages difficiles	Réviser la matière

5. PENDANT L'EXAMEN

- Vérifier les **verbes** des questions pour éviter de répondre à côté (ex.: nommer, définir, illustrer, expliquer, décrire).
- **Parcourir** l'ensemble du questionnaire.
- Prévoir à peu près le temps à allouer à chaque question.
- Traiter d'abord les questions faciles.
- **Ne jamais changer** la première réponse à une question objective.
- Écrire au brouillon *mots-clés et idées générales* pour une question à développement, puis rédiger la réponse.
- En cas de panique sur un blanc de mémoire ou sur un problème, passer à une autre question.
- Répondre clairement à la question, ne pas dire tout ce que l'on sait sur le sujet.
- **Relire** les réponses avant de remettre la copie : corriger le français.

6. DES TRUCS

- Se faire confiance en se l'affirmant soi-même. (*"je suis capable"*)
- Éviter de parler de l'examen avant d'entrer en classe.
- Éviter de parler de l'examen en sortant de la classe.
- Dormir suffisamment (l'insomnie ruine la mémoire).
- Se relaxer en prenant des respirations calmes et profondes.
- Ne pas se comparer aux autres en les regardant pendant l'examen.
- Éviter médicaments et drogues qui affectent le système nerveux.
- Ne pas se blâmer si malgré les efforts on est insatisfait.
- Se faire plaisir (*récompense*) en cas de réussite.